

TESIS DOCTORAL



EVALUACIÓN DEL *BURNOUT* Y FACTORES DE RESILIENCIA-*ENGAGEMENT* EN DOCENTES

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

M^a INMACULADA VICENTE DE VERA GARCÍA

Dirigida por los Doctores

Doña M^a Inés Gabari Gambarte

Don Víctor Manuel Idoate García

Universidad Pública de Navarra

Departamento de Psicología y Pedagogía

Pamplona, 2017

Dña. M^a Inés gabari Gambarte, Profesora Titular de Universidad del Área Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Psicología y Pedagogía de la UPNA y D. Víctor Manuel Idoate García, Médico del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales del Gobierno de Navarra.

CERTIFICAN:

Que el proyecto de Tesis Doctoral titulado: Evaluación del *Burnout* y Factores de Resiliencia-*Engagement* en Docentes, ha sido realizado bajo su dirección por Dña. M^a Inmaculada Vicente de Vera García y reúne todos los requisitos formales para ser presentado en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra y defendido ante el tribunal correspondiente para la obtención del grado de Doctora.

Y para que así conste a todos los efectos, firman el presente certificado en Pamplona a 01 de febrero de 2017.

Fdo. M^a Inés Gabari

Fdo. Víctor M. Idoate

A mis hijos, la razón de mi motivación diaria

y

a todas las profesoras y profesores

desgastados por el trabajo

AGRADECIMIENTOS

Antes de comenzar a desarrollar este trabajo me gustaría dejar constancia en estas primeras líneas de mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que, cada una con un papel diferente, han hecho posible su realización. Agradecer a aquellas que en los momentos difíciles me han apoyado y ayudado a superar los obstáculos, y por qué no, a las que no lo han hecho tanto, porque todas juntas han sumado a mi evolución y crecimiento personal.

Como no podía ser de otra forma, quisiera en primer lugar dar las gracias a mi marido, a mis hijos y a mi madre, por su apoyo incondicional, por permitirme el tiempo y el espacio necesarios, y por respetar mi decisión aún sin entender muy bien el por qué de tanto esfuerzo. A mi hermano Pablo, por su ayuda en la elaboración del cuestionario, siempre dispuesto a echar una mano en todo lo necesario.

Seguidamente, mi agradecimiento especial a todas las profesoras y profesores que de manera anónima y desinteresada han expresado en el cuestionario libremente sus vivencias, hoy transformadas en esta investigación, que, sin ellos, nunca habría existido.

Asimismo, agradecer muy sinceramente a mis directores, quienes han sido mis guías y me han acompañado en este camino; quienes han sabido sacar lo mejor de mí, haciéndome pensar y reflexionar para que yo lo plasmará en este trabajo. También, a la Universidad Pública de Navarra y al Máster de Prevención de Riesgos Laborales, que abrió un doctorado interdepartamental.

Por último, dar las gracias de corazón a José Antonio, de quien he recibido la fuerza y el apoyo emocional necesarios para llevar esta experiencia hasta el final, siendo para mí un referente como profesor y como persona. A Isabel y Pilar, quienes han dado luz a mi oscuridad con consejos muy sabios. A Carmen, por su cariño y amistad; a Antonio, por su profesionalidad y calidad humana, demostrándome que es alguien con quien siempre puedo contar; a Marta, por su generosidad, gracias por escucharme. Y a quienes no nombro, aunque siempre guardaré en mi recuerdo. Pero, sobre todo, doy gracias a la vida, por haberme dado la oportunidad de hacer lo que sentía que debía y quería hacer, convirtiendo en realidad este sueño.

RESUMEN

Los profesionales de la Educación son especialmente vulnerables a desarrollar el síndrome de *burnout*. Sus consecuencias afectan su salud que se evidencia con síntomas físicos, conductuales, existenciales y emocionales, y su repercusión negativa afecta tanto a las relaciones personales como a la organización laboral. Desde la psicología positiva, la resiliencia de un sujeto se propugna como un factor de la condición humana para modificar las situaciones adversas y, el *engagement*, recoge su incorporación a las condiciones favorecedoras de bienestar en la empresa.

Mediante estudio empírico se pretende medir e interpretar la vivencia de *burnout* y de resiliencia de una muestra de docentes, y establecer relaciones entre ambas percepciones. El **diseño** adecuado a la realidad de estudio es transversal, descriptivo y correlacional. **Participantes**, la muestra invitada está compuesta por los docentes de Educación Secundaria de los veinticuatro Institutos de la provincia de Huesca (N=1.268) pertenecientes a la red pública de enseñanza en el curso 2014. Mediante participación voluntaria, se conforma la muestra definitiva con n=167 docentes (13,17%). Los **instrumentos** de recogida de información empleados son dos cuestionarios tipo *Lickert* con cinco opciones de respuesta: 1) para evaluación del *burnout*: adaptación al castellano del *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) y 2) para evaluación de la resiliencia: Cuestionario de Evaluación de Resiliencia de Serrano Martínez-Universidad de Zaragoza (2010). El **procedimiento** parte de un primer contacto con los Directores de los centros, se presenta el estudio y se solicita colaboración; el segundo paso consiste en enviar a los docentes, a través de correo electrónico, los instrumentos de evaluación unificados en un único cuestionario para su cumplimentación *online* en Google Drive por los sujetos, proceso que concluye a principios de mayo de 2014. Para el **análisis** estadístico descriptivo, correlacional y factorial confirmatorio de la información se emplea el paquete estadístico SPSS versión 20. **Resultados**, la participación voluntaria escasa supone ya una actitud que refleja temor o falta de interés para evidenciar cuestiones relacionadas con el *burnout* en este colectivo, lo que supone, además, que los resultados no puedan generalizarse. Se deriva la necesidad de triangular la información con un método presencial de recogida

de datos. Mediante el análisis factorial se obtienen 5 factores o componentes que evalúan aspectos que se refieren al trabajo del profesorado encuestado. Dichos factores explican un 47,74% de la varianza total de los datos. La validez y fiabilidad del cuestionario es algo baja (0,54 y 0,91). Hasta el rango de edad de 45 años encontramos mayor participación de mujeres frente a hombres (56,29%) y, a partir de esa edad, se iguala la proporción en ambos sexos. Se identifican dos casos de *burnout*, y otros siete son sospechosos al tener puntuaciones elevadas en agotamiento y cinismo elevado (eficacia normal). Por último, se concluye que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout*.

Palabras clave: *Burnout*, resiliencia, *engagement*, agotamiento, cinismo.

ABSTRACT

Education professionals are especially vulnerable to developing burnout syndrome. Their consequences affect their health, which is evidenced by physical, behavioral, existential and emotional symptoms, and its negative impact affects both personal relationships and work organization. From positive psychology the resilience of a subject is advocated as a factor of the human condition to modify the adverse situations and the engagement collects its incorporation to the favorable conditions of well-being in the company.

An empirical study aims to measure and interpret the experience of burnout and resilience of a sample of teachers and establish relationships between both perceptions. The design appropriate to the reality of the study is transversal, descriptive and correlational. Participants, the invited sample is made up of the teachers of Secondary Education of the twenty-four Institutes of the province of Huesca (N = 1268) belonging to the public network of education in the course 2014. By means of voluntary participation, the definitive sample is conformed with n=167 teachers (13.17%). The data collection instruments used are two Lickert questionnaires with five response options: 1) for burnout evaluation: adaptation to the Spanish Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) and 2) for resilience assessment: Questionnaire Evaluation of Resilience of Serrano Martínez-University of Zaragoza (2010). The procedure starts with a first contact with the Directors of the centers, the study is presented and collaboration is requested; the second step is to send the teachers, through e-mail, the unified evaluation tools in a single questionnaire for online completion in Google Drive to the subjects, a process that ends in early May 2014. The statistical package, SPSS version 20, is used for descriptive, correlational and confirmatory statistical analysis. Results the low voluntary participation is already an attitude that reflects fear or lack of interest to evidence issues related to burnout in this group, which means, moreover, that the results can not be generalized. The need to triangulate the information is derived with a face-to-face method of data collection.

By means of the factorial analysis 5 factors or components are obtained that evaluate aspects that refer to the work of the faculty surveyed. These factors explain 47.74% of the total variance of the data. The validity and reliability of the questionnaire is somewhat low (0.54 and 0.91). Up to the age range of 45 years we found a greater participation of women compared to men (56.29%) and, from that age, the proportion in both sexes is equal. Two cases of burnout are identified, and seven are suspected to have high scores on burnout and high cynicism (normal efficacy). Finally, it is concluded that resilience reduces vulnerability to burnout.

Key words: Burnout, resilience, engagement, exhaustion, cynicism.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

JUSTIFICACIÓN	23
---------------------	----

INTRODUCCIÓN	27
--------------------	----

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. <i>BURNOUT</i> Y <i>BURNOUT</i> EN DOCENTES	33
---	----

1.1. CONCEPTO DE <i>BURNOUT</i>	37
---------------------------------------	----

1.1.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO	37
-------------------------------------	----

1.1.2. DIFERENCIA CON OTROS CONCEPTOS	43
---	----

1.1.3. VARIABLES IMPLICADAS EN EL DESARROLLO DEL <i>BURNOUT</i>	51
---	----

1.1.3.1. Variables personales	52
-------------------------------------	----

1.1.3.2. Variables sociales	57
-----------------------------------	----

1.1.3.3. Variables organizacionales	58
---	----

1.1.4. MODELOS TEÓRICOS-ETIOLÓGICOS EXPLICATIVOS DEL SÍNDROME	64
---	----

1.1.4.1. Desde la teoría sociocognitiva del yo.....	68
---	----

1.1.4.2. Desde la teoría del intercambio social... ..	69
---	----

1.1.4.3. Desde la teoría organizacional.....	70
--	----

1.2. EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL <i>BURNOUT</i>	80
---	----

1.3. INCIDENCIA DEL SÍNDROME EN LA PROFESIÓN DOCENTE	91
--	----

1.3.1. FUENTES DE ESTRÉS EN EL PROFESORADO	95
--	----

1.3.2. CAUSAS RELACIONADAS CON EL <i>BURNOUT</i> EN EL PROFESORADO	98
--	----

1.3.2.1. Variables socio-demográficas	98
---	----

1.3.2.2. Variables de personalidad	104
--	-----

1.3.2.3. Variables propias del trabajo y organizacionales.....	113
--	-----

1.4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL <i>BURNOUT</i> EN DOCENTES	117
1.4.1. MODELO BYRNE (1999).....	117
1.4.2. MODELO KYRIACOU Y SUTCLIFFE (1978).....	117
1.4.3. MODELO RUDOW (1999).....	117
1.4.4. MODELO LEITHWOOD, MENZIES, JANTZI Y LEITHWOOD (1999)	118
1.4.5. MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL <i>BURNOUT</i> EN EL PROFESORADO DE MASLACH Y LEITER (1999)	119
1.5. CONSECUENCIAS DEL <i>BURNOUT</i> EN DOCENTES.....	120
CAPÍTULO II. LA RESILIENCIA.....	125
2.1. INTRODUCCIÓN.....	129
2.2. PSICOLOGÍA POSITIVA Y RESILIENCIA.....	132
2.3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA RESILIENCIA.....	135
2.3.1. LA ESCUELA ANGLOSAJONA	135
2.3.1.1. Primera generación de investigación sobre resiliencia.....	135
2.3.1.2. Segunda generación de investigación sobre resiliencia.....	137
2.3.2. LA ESCUELA EUROPEA.....	139
2.3.3. LA ESCUELA LATINOAMERICANA.....	142
2.4. CONCEPTO DE RESILIENCIA	143
2.4.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO	143
2.4.2. DIFERENCIA CON OTROS CONCEPTOS	151

2.5. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN.....	156
2.5.1. FACTORES DE RIESGO	156
2.5.2. FACTORES DE PROTECCIÓN.....	157
2.6. MODELOS DE RESILIENCIA EN EL ENTORNO EDUCATIVO	162
2.6.1. MODELO DE GROTEBERG (1995).....	163
2.6.2. MODELO DE HENDERSON Y MILSTEIN (2003)	164
2.7. MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA MEDIR RESILIENCIA.....	167
2.7.1. MÉTODOS DE MEDICIÓN	167
2.7.1.1. Medición de adversidad	167
2.7.1.2. Medición de adaptación positiva	168
2.7.1.3. Medición del proceso de resiliencia.....	169
2.7.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE MEDICIÓN.....	170
2.7.2.1. Pruebas proyectivas	170
2.7.2.2. Pruebas psicométricas	171
2.7.2.3. Pruebas de imaginología	180
2.8. SÍNTESIS	180
CAPÍTULO III. EL <i>ENGAGEMENT</i> COMO ALTERNATIVA AL <i>BURNOUT</i>	183
3.1. INTRODUCCIÓN.....	185
3.2. CONCEPTO DE <i>ENGAGEMENT</i>	189
3.2.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO	189
3.2.2. DIFERENCIA CON OTROS CONCEPTOS	195

3.3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL <i>ENGAGEMENT</i> EN EL TRABAJO.....	203
3.3.1. MODELO DE DEMANDAS-CONTROL DE KARASECK (1979)	203
3.3.2. MODELO DE DEMANDAS-RECURSOS DE DEMEROUTI, BAKKER, NACHREINER Y SCHAUFELI (2001).....	205
3.3.3. MODELO DEL PROCESO DUAL DE SCHAUFELI Y BAKKER (2004)	207
3.3.4. MODELO DUAL-ESPIRAL DE SALANOVA, BRESÓ Y SCHAUFELI (2005b)	209
3.4. INSTRUMENTOS PARA MEDIR <i>ENGAGEMENT</i>	213
3.5. CAUSAS DEL <i>ENGAGEMENT</i>	220
3.5.1. RECURSOS LABORALES.....	220
3.5.2. RECURSOS PERSONALES	228
3.6. CONSECUENCIAS DEL <i>ENGAGEMENT</i>	235
3.7. SÍNTESIS	240

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA.....	245
4.1. OBJETIVOS.....	247
4.1.1. OBJETIVO GENERAL	247
4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	247
4.2. MATERIAL Y MÉTODOS.....	248
4.2.1. DISEÑO	248

4.2.2. SUJETOS.....	248
4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	249
4.3.1. CUESTIONARIO DE <i>BURNOUT</i>	249
4.3.2. CUESTIONARIO DE RESILIENCIA.....	252
4.3.3. CUESTIONARIO ÚNICO	255
4.4. PROCEDIMIENTO... ..	256
4.4.1. CRONOGRAMA	257
4.5. ANÁLISIS.....	258
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	261
5.1. PARTICIPACIÓN	263
5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA	263
5.2.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y PERFILES DOCENTES	263
5.2.1.1. Sexo.....	263
5.2.1.2. Edad	264
5.2.1.3. Experiencia docente	265
5.2.1.4. Situación administrativa.....	266
5.2.1.5. Estado civil.....	267
5.2.1.6. Número de hijos/as	268
5.3. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL <i>BURNOUT</i>	269
5.4. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE LA RESILIENCIA.....	277
5.5. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO ÚNICO.....	298
5.6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO ÚNICO	307

5.7. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN CONJUNTA <i>BURNOUT</i> -RESILIENCIA A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO ÚNICO	308
5.7.1. COMPARACIÓN DE MEDIAS A PARTIR DE VARIABLES INDEPENDIENTES	325
5.8. ESTUDIO CORRELACIONAL DE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE <i>BURNOUT</i> Y RESILIENCIA	330
5.9. ESTUDIO CORRELACIONAL DE LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO ÚNICO	338
VI. CONCLUSIONES	349
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	361
VIII. ANEXOS	418
ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA	420
CUESTIONARIO DE <i>BURNOUT</i>	441
CUESTIONARIO DE RESILIENCIA	442
CUESTIONARIO ÚNICO	443

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones del <i>burnout</i>	40
Tabla 2. Diferencias del <i>burnout</i> con otros conceptos... ..	49
Tabla 3. Variables predictoras del <i>burnout</i>	62
Tabla 4. Estudios realizados sobre el <i>burnout</i> en diferentes profesiones.	67
Tabla 5. Modelos elaborados desde la perspectiva psicosocial para explicar el <i>burnout</i>	72
Tabla 6. Secuencia del proceso de aparición de las dimensiones del <i>burnout</i> según los diferentes autores y autoras.....	78
Tabla 7. Resumen de investigaciones sobre el MBI.....	83
Tabla 8. Versiones del MBI para la medida del <i>burnout</i>	85
Tabla 9. Instrumentos de medida del <i>burnout</i>	90
Tabla 10. Fuentes de estrés laboral en el colectivo docente.	97
Tabla 11. Investigaciones sobre variables de personalidad en docentes.	108
Tabla 12. Modelos explicativos del <i>burnout</i> en docentes.....	118
Tabla 13. Consecuencias del <i>burnout</i> en docentes.	121
Tabla 14. Enfoques en la investigación sobre resiliencia.....	138
Tabla 15. Definiciones de resiliencia.....	150
Tabla 16. Diferencias y similitudes de la resiliencia con otros conceptos.	155
Tabla 17. Factores de riesgo y factores de protección.	157
Tabla 18. Factores que favorecen el proceso de resiliencia	163
Tabla 19. Pruebas psicométricas para medir resiliencia.....	178
Tabla 20. Comparativa entre las dimensiones del <i>burnout</i> y las dimensiones del <i>engagement</i>	193
Tabla 21. Diferencias y similitudes del <i>engagement</i> con otros conceptos.....	201
Tabla 22. Modelos explicativos del <i>engagement</i> en el trabajo.....	209
Tabla 23. Instrumentos para la medida del <i>engagement</i>	217
Tabla 24. Consecuencias del <i>engagement</i>	239
Tabla 25. Muestra de profesores/as participantes.....	248
Tabla 26. Dimensión agotamiento emocional.....	250

Tabla 27. Dimensión cinismo.....	250
Tabla 28. Dimensión eficacia personal/profesional.....	251
Tabla 29. Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional.	252
Tabla 30. Factor II. Superación o afrontamiento conductual.....	253
Tabla 31. Factor III. Positivismo u optimismo ingenuo.	253
Tabla 32. Factor IV: Pensamiento estereotipado.	254
Tabla 33. Factor V: Tolerancia a la frustración	254
Tabla 34. Puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala del <i>burnout</i>	269
Tabla 35. Casos de <i>burnout</i>	269
Tabla 36. Percentiles considerados para la corrección del cuestionario del <i>burnout</i> ..	271
Tabla 37. Estadísticos descriptivos del cuestionario del <i>burnout</i>	274
Tabla 38. Estadísticos descriptivos de las preguntas del cuestionario del <i>burnout</i>	274
Tabla 39. Puntuaciones obtenidas en los factores de la escala de resiliencia	277
Tabla 40. Intervalos considerados para la corrección del cuestionario de resiliencia.	278
Tabla 41. Percentiles considerados para la corrección del cuestionario de resiliencia..	279
Tabla 42. Resultados obtenidos tras la corrección de los factores de la escala de resiliencia.	281
Tabla 43. Estadísticos descriptivos de los factores de la escala de resiliencia.....	282
Tabla 44. Estadísticos descriptivos de las preguntas del cuestionario de resiliencia...	285
Tabla 45. Varianza total explicada por los componentes.	298
Tabla 46. Varianza total explicada por los componentes después de la rotación.	299
Tabla 47. Factor I: Personalidad de los/las docentes.	299
Tabla 48. Factor II: Eficacia en el trabajo.	301
Tabla 49. Factor III: Aspectos negativos de la situación	301
Tabla 50. Factor IV: Síntomas de agotamiento en los/las docentes..	304
Tabla 51. Factor V: Aspectos relacionados con los logros y las cogniciones de los/las docentes.	305
Tabla 52. Análisis de fiabilidad del Cuestionario único.....	307
Tabla 53. Estadísticos descriptivos del Cuestionario único.....	308
Tabla 54. Estadísticos descriptivos del Cuestionario único.....	308

Tabla 55. Intervalos considerados para la corrección del Cuestionario único.....	309
Tabla 56. Percentiles considerados para la corrección del Cuestionario único.....	310
Tabla 57. Resultados obtenidos tras la corrección del Cuestionario único	311
Tabla 58. Correlaciones de los factores del <i>burnout</i> con los factores de la resiliencia.	330
Tabla 59. Correlaciones de la dimensión agotamiento emocional de la escala del <i>burnout</i>	331
Tabla 60. Correlaciones de la dimensión agotamiento emocional de la escala del <i>burnout</i>	331
Tabla 61. Correlaciones de la dimensión cinismo de la escala del <i>burnout</i>	331
Tabla 62. Correlaciones de la dimensión cinismo de la escala del <i>burnout</i>	331
Tabla 63. Correlaciones de la dimensión eficacia personal/profesional de la escala del <i>burnout</i>	332
Tabla 64. Correlaciones de la dimensión eficacia personal/profesional de la escala del <i>burnout</i>	332
Tabla 65. Correlaciones del Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional de la escala de resiliencia.....	333
Tabla 66. Correlaciones del Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional de la escala de resiliencia.....	333
Tabla 67. Correlaciones del Factor II: Superación o afrontamiento conductual de la escala de resiliencia.....	334
Tabla 68. Correlaciones del Factor III. Positivismo u optimismo ingenuo de la escala de resiliencia	335
Tabla 69. Correlaciones del Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo de la escala de resiliencia	335
Tabla 70. Correlaciones del Factor IV: Pensamiento estereotipado de la escala de resiliencia.	336
Tabla 71. Correlaciones del Factor IV: Pensamiento estereotipado de la escala de resiliencia.	336
Tabla 72. Correlaciones del Factor V: Tolerancia a la frustración de la escala de resiliencia.....	337

Tabla 73. Correlaciones del Factor V: Tolerancia a la frustración de la escala de resiliencia.....	337
Tabla 74. Correlaciones del Cuestionario único.	338
Tabla 75. Correlaciones del Factor I: Personalidad de los/las docentes.....	339
Tabla 76. Correlaciones del Factor I: Personalidad de los/las docentes.....	339
Tabla 77. Correlaciones del Factor II: Aspectos positivos del trabajo	341
Tabla 78. Correlaciones del Factor II: Aspectos positivos del trabajo.	341
Tabla 79. Correlaciones del Factor III: Aspectos negativos de la situación	343
Tabla 80. Correlaciones del Factor III: Aspectos negativos de la situación	343
Tabla 81. Correlaciones del Factor IV: Síntomas de agotamiento del profesorado.	344
Tabla 82. Correlaciones del Factor IV: Síntomas de agotamiento del profesorado.	344
Tabla 83. Correlaciones del Factor V: Aspectos relacionados con los logros y las cogniciones de los/las docentes	345
Tabla 84. Correlaciones del Factor V: Aspectos relacionados con los logros y las cogniciones de los/las docentes	345
Tabla 85. Sexo.	420
Tabla 86. Rango de edad.	420
Tabla 87. Estado civil.....	420
Tabla 88. Número de hijos/as.....	421
Tabla 89. Estado profesional	421
Tabla 90. Años de ejercicio docente	421
Tabla 91. Estudio de la contingencia entre el sexo y las respuestas al Cuestionario único.	422
Tabla 92. Estudio de la contingencia entre el rango de edad y respuestas al Cuestionario único.	424
Tabla 93. Estudio de la contingencia entre el estado civil y respuestas al Cuestionario único.	426
Tabla 94. Estudio de la contingencia entre el número de hijos/as y respuestas al Cuestionario único.	428
Tabla 95. Estudio de la contingencia entre el estado profesional y respuestas al Cuestionario único.	430

Tabla 96. Estudio de la contingencia entre los años de ejercicio docente y respuestas al Cuestionario único.	432
Tabla 97. Estudio de la contingencia entre la categoría profesional y respuestas al Cuestionario único.	434
Tabla 98. Institutos públicos de la provincia de Huesca participantes en este estudio	439
Tabla 99. Cuestionario para la evaluación del <i>burnout</i> : Instrumento en versión española (Salanova et al., 2000) del <i>MBI-General Survey</i> de Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996).	441
Tabla 100. Cuestionario para la evaluación de resiliencia de Serrano Martínez-Universidad de Zaragoza (2010).	442
Tabla 101. Cuestionario único resultante tras unir el cuestionario del <i>burnout</i> y el cuestionario de resiliencia	443
Tabla 102. Puntuaciones obtenidas en las cuestiones que evalúan el constructo del <i>burnout</i> de este estudio	445
Tabla 103. Preguntas del Cuestionario único que evalúan la dimensión agotamiento emocional del <i>burnout</i> y resultados obtenidos.	447
Tabla 104. Preguntas del Cuestionario único que evalúan la dimensión cinismo del <i>burnout</i> y resultados obtenidos.	448
Tabla 105. Preguntas del Cuestionario único que evalúan la dimensión eficacia personal/profesional del <i>burnout</i> y resultados obtenidos.	449
Tabla 106. Preguntas del Cuestionario único que evalúan resiliencia.	450
Tabla 107. Corrección de la dimensión agotamiento emocional de la escala del <i>burnout</i> mediante percentiles.	453
Tabla 108. Corrección de la dimensión cinismo de la escala del <i>burnout</i> mediante percentiles.	456
Tabla 109. Corrección de la dimensión eficacia personal/profesional de la escala del <i>burnout</i> mediante percentiles.	460
Tabla 110. Corrección de las dimensiones eficacia personal/profesional-agotamiento+cinismo de la escala del <i>burnout</i> mediante percentiles	463

Tabla 111. Corrección del Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional de la escala de resiliencia mediante percentiles	466
Tabla 112. Corrección del Factor II: Superación o afrontamiento conductual de la escala resiliencia mediante percentiles.....	470
Tabla 113. Corrección del Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo de la escala resiliencia mediante percentiles.	473
Tabla 114. Corrección del Factor IV: Pensamiento estereotipado de la escala resiliencia mediante percentiles.....	476
Tabla 115. Corrección del Factor V: Tolerancia a la frustración de la escala resiliencia mediante percentiles.....	479
Tabla 116. Corrección del Cuestionario único. Factor I: Personalidad de los/las docentes.	483
Tabla 117. Corrección del Factor II: Eficacia en el trabajo. Aspectos positivos del trabajo	486
Tabla 118. Corrección del Factor III: Aspectos negativos de la situación. Fuente: Elaboración propia.	489
Tabla 119. Corrección del Factor IV: Síntomas de agotamiento en los/las docentes. Fuente: Elaboración propia	493
Tabla 120. Corrección del Factor V: Aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes.....	496
Tabla 121. Correlaciones de los factores del <i>burnout</i> con los factores de la resiliencia.	500
Tabla 122. Correlaciones del Cuestionario único.	501

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Concepto diferencial de <i>burnout</i>	45
Figura 2. Factores que propician el <i>burnout</i>	51
Figura 3. Metáfora de casita de Vanistendael.	141
Figura 4. Resiliencia. Fortaleza después de la adversidad.	148
Figura 5. Resiliencia y otros conceptos relacionados	151
Figura 6. Siete pilares de la resiliencia (Wolin y Wolin, 1999).	159
Figura 7. Rueda de la resiliencia.	166
Figura 8. Dimensiones del <i>engagement</i>	190
Figura 9. Dimensiones <i>burnout</i> versus <i>engagement</i>	191
Figura 10. El <i>Engagement</i> y otros conceptos relacionados.	198
Figura 11. Modelo Demandas-Control.....	204
Figura 12. Modelo Demandas-Control-Apoyo Social.....	205
Figura 13. Modelo Demandas-Recursos.	206
Figura 14. Modelo del Proceso Dual.	208
Figura 15. Espiral negativa de autoeficacia.	211
Figura 16. Espiral positiva de autoeficacia	212
Figura 17. Recursos laborales que fomentan el <i>engagement</i>	222
Figura 18. Recursos personales que fomentan el <i>engagement</i>	231
Figura 19. Consecuencias del <i>engagement</i>	236
Figura 20. Gráfico de distribución muestral de frecuencia en función del sexo.	264
Figura 21. Gráfico de distribución muestral de frecuencia en función de la edad	264
Figura 22. Gráfico de distribución muestral por porcentajes en función de los años de experiencia docente.	265
Figura 23. Gráfico de distribución muestral por situación administrativa.	266
Figura 24. Gráfico de distribución muestral por estado civil	267
Figura 25. Gráfico de distribución muestral por número de hijos/as.....	268
Figura 26. Gráfico de distribución de medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la escala del <i>burnout</i>	275

Figura 27. Gráfico de distribución de medias y desviaciones típicas en los factores de la escala de resiliencia.....	283
Figura 28. Diez competencias para enseñar.....	303
Figura 29. Competencias emocionales del profesorado.....	307
Figura 30. Gráfico de distribución de medias y desviaciones típicas en los factores del Cuestionario único	315
Figura 31. Gráfico de distribución en porcentajes de la afluencia del sexo femenino por niveles de enseñanza.....	320
Figura 32. Esquema representativo de la afluencia de la eficacia personal/profesional y del agotamiento emocional en la percepción de los aspectos positivos/negativos del trabajo docente.....	342

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

BM:	<i>Burnout Measure</i>
BOE:	<i>Boletín Oficial del Estado</i>
BPFI:	<i>Baruth Protective Factors Inventory</i>
BRCS:	<i>The Brief Resilient Doping Scale</i>
BS:	<i>Burnout Scale</i>
CBB:	<i>Cuestionario Breve de Burnout</i>
CBP:	<i>Cuestionario de Burnout del Profesorado</i>
CD-RISC:	<i>The Connor-Davidson Resilience Scale</i>
CET:	<i>Cuestionario de experiencias relacionadas con el trabajo</i>
EDI:	<i>Energy Depletion Index</i>
ELBOS:	<i>Emener-Luck Burnout Scale</i>
EPB:	<i>Efectos Psíquicos del Burnout</i>
EPT:	<i>Análisis Factorial Exploratorio</i>
ER:	<i>Escala de Resiliencia</i>
ESCALA SV-RES:	<i>Escala de Resiliencia de Saavedra y Villalta</i>
EVPB:	<i>Escala de Variables Predictoras del Burnout</i>
HBAS:	<i>Holland Burnout Assessment Survey</i>
IES:	<i>Institutos de Educación Secundaria</i>
KMO:	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
LPRL:	<i>Ley de Prevención de Riesgos Laborales</i>
MBI:	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
MBI-ES:	<i>Maslach Burnout Inventory Educators Survey</i>
MBI-GS:	<i>Maslach Burnout Inventory General Survey</i>
MBI-HSS:	<i>Maslach Burnout Inventory Human Services Survey</i>
MB-SE:	<i>Mattews Burnout Scale for Employees</i>
MBI-SS:	<i>Maslach Burnout Inventory-Student Survey</i>
OIT:	<i>Organización Internacional del Trabajo</i>
OMS:	<i>Organización Mundial de la Salud</i>
RAE:	<i>Real Academia Española</i>

RAES: *Resilience Assessment of Exceptional Students*

RBI: *Rome Burnout Inventory*

READ: *Resilience Scale for Adolescents*

RSA: *Resilience Scale for Adults*

SBS: *Staff Burnout Scale*

SBS-HP: *Staff Burnout Scale for Health Professionals*

SCI: *Entrevista Social de Competencia*

SMBM: *Shirom-Melamed Burnout Measure*

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*

TBS: *Teacher Burnout Scale*

TM: *Tedium Measure*

UWES: *Utrecht Work Engagement Scale*

UWES-S: *Utrecht Work Engagement Scale Student*

JUSTIFICACIÓN

El estrés laboral conlleva cada año un elevado coste tanto a nivel humano como económico, pues además de repercutir negativamente sobre la organización en la que se encuentran debido al absentismo laboral, la baja productividad, el bajo rendimiento, la escasa motivación y el desánimo. De modo que, el interés por estudiar el *burnout* o síndrome de quemarse por el trabajo como factor de riesgo psicosocial, viene unido a la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral, así como al hincapié que las organizaciones vienen haciendo sobre la importancia de preocuparse más de la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados/as.

En este orden de cosas, los profesionales que trabajan en organizaciones cuyo objeto de trabajo son las personas (como es el caso de los/las docentes), son especialmente vulnerables a desarrollar el síndrome de *burnout* debido a los componentes afectivos y emocionales que implican este tipo de trabajos. Tal como ocurre en otras profesiones en las que el contacto con las personas usuarias es permanente (enfermería, trabajo social, etc.), el/la docente es el instrumento mismo de trabajo, mediador en interacciones enseñanza/aprendizaje, dentro de un contexto que, actualmente, presenta mayores exigencias. Asimismo, los constantes cambios generados por las continuas reformas educativas acaecidas en España en los últimos años, han planteado nuevos retos para este colectivo, y han generado, en muchos casos, un desencanto y un choque de expectativas que han contribuido a un incremento del malestar entre el profesorado, que están repercutiendo en la persona del docente y en su función profesional (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005).

Además, en España, la necesidad de estudiar el síndrome de quemarse por el trabajo se justifica también por razones jurídicas. La Directiva Marco de la Unión Europea en materia de Salud y Seguridad (89/391/CEE) y la normativa comunitaria en materia de prevención de riesgos laborales han sido llevadas a cabo en España mediante la aprobación de la actual Ley de Prevención de Riesgos Laborales (Ley 31/1995, de 8 de noviembre, B.O.E. 10-11-1995), aplicable a todo el ámbito del Estado. Esta ley, al reconocer la organización y ordenación del trabajo como condiciones de

trabajo susceptibles de producir riesgos laborales, ha recogido el interés de académicos/as y profesionales en la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo, y está fomentando una cultura y una sensibilidad en el mundo laboral que enfatiza la necesidad de identificar estos riesgos y prevenirlos, incluyendo el estrés laboral y sus resultados, entre los que se encuentra el síndrome de quemarse por el trabajo.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos a continuación se estructura en dos partes: una primera parte en la que se expone la fundamentación teórica, compuesta por tres capítulos.

El primer capítulo lo iniciamos revisando la literatura existente acerca del desgaste psíquico laboral o síndrome de *burnout* llevando a cabo la delimitación conceptual del término, comparándolo con otros constructos con los que está relacionado, como el tedio, alienación, satisfacción laboral, fatiga, crisis existencial, depresión, indefensión, estrés y *mobbing*.

Seguidamente, abordamos la descripción de las variables implicadas en el desarrollo del síndrome, las perspectivas desde las que se ha estudiado, y los diversos modelos teóricos-etiológicos elaborados para dar su explicación. Concluimos la parte general del capítulo con la exposición de los instrumentos empleados para la medición y evaluación del síndrome. Posteriormente, nos adentramos en el desgaste profesional que ocasiona la docencia y en la incidencia que el *burnout* tiene en la profesión docente. Profundizamos en las causas que lo provocan, cuál es la sintomatología y las consecuencias del síndrome, entre otros apartados.

En el segundo capítulo, nos centramos en el constructo de la resiliencia. Desde el marco de la psicología positiva se considera que la persona es activa y fuerte y que posee una capacidad de resistir y de rehacerse a pesar de las dificultades. La resiliencia implica la capacidad del ser humano de resistir el suceso estresante y rehacerse del mismo, de tal modo que la persona logra mantener su equilibrio personal a pesar del hecho adverso que ha acontecido en su vida (Bonanno, 2004). La persona resiliente concibe la adversidad como algo transitorio, específico y externo a sí mismo, lo que le permite mantener viva la esperanza y concebir que el cambio es posible, para así continuar esforzándose en buscar alternativas para solucionar dicha situación (Muñoz-Garrido y De Pedro, 2005).

El fenómeno de la resiliencia cobra especial importancia en el proceso educativo, porque está demostrado que, después de la familia, la escuela es un ambiente clave fundamental para adquirir competencias necesarias para salir adelante gracias a la capacidad de las personas para sobreponerse a la adversidad. El fomento de la resiliencia en el entorno escolar y comunitario es importante para establecer vínculos prosociales, actitudes y comportamientos positivos, reafirmar los valores y evitar el aislamiento social que conduce a otros problemas graves, como la violencia y la discriminación.

Dado que la institución escolar tiene la capacidad de construir y fomentar la resiliencia, hay muchas cosas que pueden ponerse en práctica con el fin de asegurar que ello ocurra para beneficio de docentes y alumnos/as y también de la Educación. Con este fin, en el segundo capítulo, realizamos una revisión de los antecedentes históricos de la resiliencia, los rasgos que la potencian y la influencia que en su desarrollo tienen los factores de riesgo y de protección. Asimismo, hacemos una exposición de los modelos creados para fomentar la resiliencia en el entorno educativo y los diferentes métodos e instrumentos que han sido elaborados para medirla.

En el tercer capítulo, hemos pretendido ofrecer un panorama sobre el paradigma de la psicología positiva aplicado al ámbito de las organizaciones y del trabajo, en especial a la salud psicosocial, como un reto en las organizaciones modernas.

Un concepto de la psicología positiva vinculado al ámbito de la salud laboral y el bienestar es el *engagement*, como constructo teóricamente opuesto al *burnout* o síndrome de estar quemado. Desde esta perspectiva, nos parece necesario conocer cómo se desarrolla la motivación intrínseca y el *engagement*, y cómo pueden contribuir las organizaciones a su crecimiento y al bienestar psicológico de sus empleados/as. Además, las consecuencias del *engagement* son las actitudes positivas hacia el trabajo como la satisfacción laboral, el compromiso organizacional, la baja intención de abandonar el trabajo, el desempeño exitoso en las tareas y la salud. En este sentido, hemos intentado ofrecer un marco teórico positivo para fomentar la salud integral del profesorado en las instituciones educativas.

La segunda parte del trabajo, la constituye el contexto de aplicación. Se trata de un estudio empírico que recurre a un método opinático para recoger información. Son los propios docentes de Educación Secundaria de los Institutos públicos de la provincia de Huesca, los que a través de sus reflexiones y opiniones personales guían la presente investigación.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo I. Burnout y Burnout en docentes

*Si usted está angustiado por cualquier cosa externa,
el dolor no se debe a la cosa en sí, sino a su estimación de la misma,
y esto tiene el poder de revocarse en cualquier momento*

Marco Aurelio

1.1. CONCEPTO DE *BURNOUT*

1.1.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO

El término *burnout* es un anglicismo utilizado, en un primer momento, por la sociedad británica como un concepto popular dentro de la jerga de los deportistas que describe una situación en la que, en contra de las expectativas de la persona, ésta no logra obtener los resultados esperados por más que se hubiera preparado y esforzado para conseguirlos. También se emplea este término, de manera coloquial, para referirse a los efectos del abuso crónico de drogas.

En el año 1974 el psiquiatra estadounidense Herbert Freudenberger, trabajando como asistente voluntario en una clínica para toxicómanos en Nueva York, observa que, a pesar de su compromiso inicial, al cabo de aproximadamente un año la mayoría de sus compañeros comienzan a sufrir una notable y paulatina pérdida de energía, llegando al punto del agotamiento, desmotivación por el trabajo, así como síntomas de ansiedad y depresión (Freudenberger, 1974). El autor describe a estas personas como menos sensibles, poco comprensivas y agresivas en su relación con los pacientes, incluso dándoles un trato distante y cínico.

Freudenberger utiliza el término de *burnout*, desde una perspectiva clínica y estrictamente individual, para explicar el proceso de deterioro de la calidad de los cuidados profesionales que se entregan a los usuarios del servicio, caracterizado por un estado de agotamiento debido a una demanda excesiva de energía o fortaleza, atribuida a la tensión que provoca trabajar intensamente con gente emocionalmente necesitada y demandante sin tomar en consideración las propias necesidades. El autor describe el *burnout* como: *Una sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador* (Freudenberger, 1974: 160).

Para este autor, el síndrome de *burnout* se manifiesta clínicamente por signos físicos y conductuales. Entre los primeros destaca el agotamiento y la fatiga, la aparición de cefaleas, así como alteraciones gastrointestinales, insomnio y dificultad

respiratoria. En cuanto a las alteraciones de conducta, es frecuente la aparición de sentimientos de frustración y signos de irritación ante la más mínima presión en el trabajo. Y todo esto puede conllevar a un consumo excesivo de tranquilizantes y barbitúricos. Freudenberger (1974) refiere que una persona con *burnout* se vuelve rígida, obstinada e inflexible, no se puede razonar con ella, bloquea el progreso y el cambio constructivo, porque eso significa otra adaptación y su agotamiento le impide experimentar más cambios. El autor manifiesta que estas personas aparecen deprimidas, y todos estos cambios son percibidos por sus familiares.

En este mismo sentido, la psicóloga social Cristina Maslach, que puede considerarse como pionera del abordaje en este tema, en el año 1976 elige el mismo término (*burnout*), para designar las respuestas emocionales de los empleados de profesiones de ayuda a personas, adoptándolo de la terminología que utilizan de forma coloquial los abogados californianos para describir el proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo. Maslach decide emplear esta misma expresión por su gran aceptación social. Por su parte, Pines y Kafry (1978) hablan de una perspectiva general de agotamiento físico, emocional y actitudinal, y otros autores/as como Spanol y Caputo (1979) definen el *burnout* como un síndrome derivado de la falta de capacidad para afrontar las demandas laborales o personales.

En otro orden de cosas, Edelwich y Brodsky (1980) plantean que se trata de una pérdida progresiva de idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda como resultado de las condiciones de trabajo. Proponen cuatro fases por las que pasa todo individuo que padece *burnout*: una fase inicial de entusiasmo caracterizada por elevadas aspiraciones, energía desbordante y carencia de la noción de peligro; una segunda fase de estancamiento, que surge cuando no se cumplen las expectativas elaboradas originales; sigue una tercera fase, de frustración, en la que se evidencian problemas emocionales, físicos y conductuales en la que el trabajo se siente como algo carente de sentido; y por último, se llega a una cuarta etapa de *apatía* o de indiferencia en el trabajo, que constituye el mecanismo de defensa del sujeto ante la frustración.

Desde otra perspectiva, Cherniss (1980) lo describe como un proceso transaccional de estrés y tensión en el trabajo en el que destacan tres momentos: un primer momento en el que se da un desequilibrio entre las demandas en el trabajo y los recursos personales (estrés); a continuación, se produce una respuesta emocional a corto plazo caracterizada por ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento; y posteriormente, un tercer momento, en el que el individuo experimenta cambios en actitudes y conductas (afrontamiento defensivo). Otros autores/as, como Pines, Aronson y Kafry (1981) lo asemejan a un estado de agotamiento físico, emocional y mental producido como resultado de estar implicada la persona largos periodos de tiempo en situaciones que le afectan emocionalmente.

Sin embargo, podemos afirmar que el *burnout* adquiere verdadera importancia con los estudios de Maslach y Jackson (1981: 3) quienes lo definen como: *Un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas*. Para estos autores, el *burnout* es producto del estrés personal relacionado con una determinada condición laboral característica de las profesiones de ayuda (asistencia sanitaria, servicios sociales, servicios de salud mental, educación, etc.), que prestan servicios al público. La gran aportación de este nuevo enfoque supone abordar el problema del *burnout* desde una perspectiva psicosocial (Calvete y Vila, 2000).

En sentido contrario, Smith y Nelson (1983a, 1983b) concluyen que no es posible ofrecer una definición concisa del fenómeno debido a la complejidad del síndrome que se intenta concretar.

En la Tabla que incorporamos a continuación, hemos elaborado una síntesis con las definiciones más relevantes sobre el *burnout* y los síntomas que expone cada autor.

Tabla 1. Definiciones del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS COINCIDENTES	CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS
Freundenberger (1980b)	Estado de fatiga o de frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o relación que no produce el resultado o la recompensa esperada	<ul style="list-style-type: none"> • Agotamiento emocional • Pérdida de ideales • Bajada o pérdida de la autoestima profesional • Pérdida de interés por la actividad laboral • Alteraciones físicas y comportamentales 	<ul style="list-style-type: none"> • El <i>burnout</i> es un estado mental negativo al que llega la persona caracterizado por agotamiento como consecuencia del estrés laboral • Es característico de las profesiones de ayuda
Edelwich y Brodsky (1980)	Pérdida progresiva de idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda como resultado de las condiciones de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Agotamiento emocional • Pérdida de ideales • Desilusión hacia la actividad laboral • Frustración • Desarrollo de actitudes y conductas disfuncionales • Apatía o indiferencia por el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • El <i>burnout</i> es un proceso que se desarrolla en cuatro fases • Es característico de las profesiones de ayuda
Cherniss (1980)	Proceso en el que las actitudes y las conductas de los profesionales cambian de forma negativa en respuesta al estrés laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Agotamiento emocional • Cambios en actitudes y conductas 	<ul style="list-style-type: none"> • El <i>burnout</i> es un modo de afrontamiento defensivo que se desarrolla en tres momentos
Maslach y Jackson (1981)	Síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas	<ul style="list-style-type: none"> • Agotamiento emocional • Pérdida de motivación • Sentimiento de inadecuación profesional • Bajada o pérdida de la autoestima profesional • Pérdida de interés por la actividad laboral • Alteraciones físicas y comportamentales 	<ul style="list-style-type: none"> • El <i>burnout</i> es un proceso que se desarrolla por la interacción de características del entorno laboral y de orden personal, con manifestaciones bien diferenciadas en distintas etapas • Es característico de las profesiones de ayuda y servicios a personas • El <i>burnout</i> se asume no sólo desde una perspectiva personal, sino que se amplía a la perspectiva psicosocial

Según hemos expuesto, todas y cada una de las definiciones denotan el decaimiento en el estado emocional de las personas que empiezan a sufrir este síndrome, por desarrollar un trabajo que ha dejado de ser lo que en un principio era excitante y lleno de expectativas, y se empieza a aprender de este nuevo entorno laboral. Todas, coinciden en que se trata de un estado que emerge gradualmente en un proceso de respuesta laboral cotidiana y a ciertos acontecimientos con connotaciones negativas, ya que implica consecuencias nocivas para el individuo y para la institución en la que éste trabaja. Como consecuencia, aparecen alteraciones de conducta, así como síntomas físicos de estrés psicofisiológico, como cansancio hasta el agotamiento, malestar general, junto con técnicas reductoras de la ansiedad secundaria, como son las conductas adictivas y un menor rendimiento laboral, desmotivación y retirada organizacional.

La aportación de Brill (1984) incorpora la siguiente definición:

...es un estado disfuncional y disfórico relacionado con el trabajo, producido en una persona que no padece otra alteración psicopatológica mayor, en un puesto de trabajo en el que antes ha funcionado bien tanto a nivel de rendimiento objetivo como de satisfacción personal, y que luego ya no puede conseguirlo de nuevo, si no es por una intervención externa de ayuda, o por un reajuste laboral y que está en relación con las expectativas previas. (Brill, 1984: 12).

Cronin-Stubbs y Rooks (1985) proponen que se trata de una respuesta inadecuada, emocional y conductual a los estresores ocupacionales. Otros autores/as como Smith, Watstein y Wuehler (1986), concluyen que el *burnout* describe un conjunto de síntomas, conductas y actitudes que es único para cada persona, haciendo muy difícil que se pueda aceptar una definición global del síndrome. Por su parte, Shirom (1989) indica que es una consecuencia de la disfunción de los esfuerzos de afrontamiento, de manera que al descender los recursos personales aumenta el síndrome, por lo que la variable de afrontamiento sería determinante en la comprensión del término. En otro sentido, Leiter (1992a) lo asemeja a una crisis de autoeficacia, distanciando así el *burnout* del estrés laboral.

Una definición sintética de *burnout* es la propuesta por Schaufeli y Ezzmann (1998). Estos autores lo definen como:

...un estado mental, persistente, negativo y relacionado con el trabajo en individuos normales, caracterizado principalmente por agotamiento, acompañado de estrés, sensación de eficacia reducida, disminución de la motivación y desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo (Schaufeli y Ezzmann, 1998: 36).

Pese a todo lo expuesto, las sucesivas aproximaciones al entendimiento del *burnout* no han conseguido delimitar con rigor una concepción unánimemente aceptada. De hecho, en la literatura especializada se puede encontrar el *burnout* con diferente terminología, como síndrome de estar quemado (una aproximación a su traducción del término anglosajón), síndrome de quemazón, desgaste profesional y desgaste psíquico, que son términos que vienen a ser equivalentes. Como elementos diferenciadores de las distintas definiciones revisadas, encontramos por una parte autores/as que destacan la relación del *burnout* con el estrés laboral, otros que comentan la importancia de los estados disfuncionales asociados al síndrome, los que lo relacionan con una sobrecarga cognitiva para el individuo y, por último, quienes lo llevan al plano personalizado como crisis de autoeficacia. Con todo esto, podemos señalar la inadecuada adaptación al estrés laboral como factor inherente al desarrollo del *burnout*.

En resumen, del recorrido histórico anterior extraemos como conclusión, que el *burnout* es el resultado de un proceso en el que el sujeto se ve expuesto a una situación de estrés crónico, de larga evolución, básicamente en el entorno laboral, y ante el que las estrategias de afrontamiento que el individuo utiliza no son eficaces, siendo necesarias unas interacciones humanas trabajador-cliente, intensas y/o duraderas para que el síndrome aparezca. En el ámbito individual, los sujetos, en su esfuerzo por adaptarse y responder eficazmente a las demandas y presiones laborales, pueden llegar a esforzarse en exceso y de manera prolongada en el tiempo, lo que acarrea esa sensación que ellos describen como **estoy quemado**; mientras en el

ámbito laboral, la sensación de que el rendimiento es bajo y que la organización falla, conduce al deterioro en la calidad del servicio prestado, al absentismo laboral, e incluso al abandono del puesto de trabajo. Pero, en suma, los síntomas en los que hay acuerdo básico son: **cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.**

Por otro lado, las últimas tendencias en el estudio del *burnout* han sufrido un giro hacia el polo opuesto: el *engagement*. Este cambio ha surgido como resultado del auge de la psicología positiva en los últimos años y que se centra en el desarrollo óptimo y los aspectos positivos y no en las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Según Maslach y Leiter (1997), el *engagement* es el concepto opuesto al *burnout*. Se trata de un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud, que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en el trabajo. De este modo, los empleados *engagement* se sienten enérgica y eficazmente unidos a sus actividades laborales y totalmente capaces de responder a las demandas de su puesto con absoluta eficacia.

1.1.2. DIFERENCIA CON OTROS CONCEPTOS

La conceptualización del *burnout* ha tropezado con muchos obstáculos por la confusión que genera a la hora de delimitarlo y diferenciarlo con otros conceptos relacionados, tal como hemos observado en el apartado anterior. Al respecto, autores/as como Gil-Monte y Peiró (1997) y Ramos (1999), afirman que para diferenciarlo de otros constructos es imprescindible tener en cuenta su multidimensionalidad (cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal), su relación con variables antecedentes-consecuentes y su proceso de desarrollo progresivo y continuo; suponiendo éste último como el resultado de la interacción secuencial de variables emocionales (cansancio emocional y despersonalización), cognitivas (realización personal) y actitudinales (despersonalización) dentro de un contexto laboral. A continuación, revisamos algunos términos diferenciales propuestos por la literatura:

➤ **Tedio**

Los términos tedio o aburrimiento han sido utilizados en diversas situaciones y se les ha dado diferentes significados. Pines et al. (1981) y Farber (1983) afirman que el término *burnout* debe reservarse para las profesiones en las que se da una relación de ayuda, es decir, en las que el objeto de trabajo son las personas, reservando el término tedio para otro tipo de ocupaciones. Por otro lado, Pines y col. (1978) y Maslach y col. (1981) coinciden en que el *burnout* es generado por repetidas presiones emocionales; mientras que el tedio puede resultar de cualquier tipo de presión, o falta de motivación o innovación en el ámbito laboral del sujeto, pero apoyan que ambos términos son equivalentes cuando el fenómeno es consecuencia de la insatisfacción laboral.

➤ **Alienación**

La alienación se da cuando un individuo no tiene libertad para realizar una tarea determinada que es posible llevar a cabo. En cambio, en el *burnout* se da la situación contraria. Se parte de un principio de incontrolabilidad de la situación, de manera que, siguiendo el modelo de indefensión de Seligman (1975), ambos constructos tendrían efectos parecidos (déficit emocionales, cognitivos y motivacionales). Del mismo modo, Cherniss (1993) señala que el síndrome de *burnout* se desarrolla cuando el individuo tiene demasiada libertad para llevar a cabo una tarea que es imposible realizar. Si bien existe la libertad para llevarla a cabo, la ausencia de límites torna la tarea irrealizable.

➤ **Insatisfacción laboral**

Cuando una persona está quemada, se puede esperar que la satisfacción con el trabajo sea baja. Sin embargo, en el síndrome de *burnout* aparece una característica adicional que no se da en la insatisfacción laboral: la despersonalización. En este sentido, algunos autores/as afirman que la insatisfacción laboral tiene una relación mayor con la falta de logro personal (Firth y Britton, 1989; El-Sahili, 2011), siendo el *burnout* un constructo más amplio que podría englobar a la insatisfacción laboral. En la misma línea, otros autores/as como Robbins (1996) y Bòria-Reverter, Crespi-Vallbona y

Mascarilla-Miró (2012), puntualizan que el concepto de satisfacción en el trabajo tiene que ver con la actitud general de un individuo hacia su trabajo.

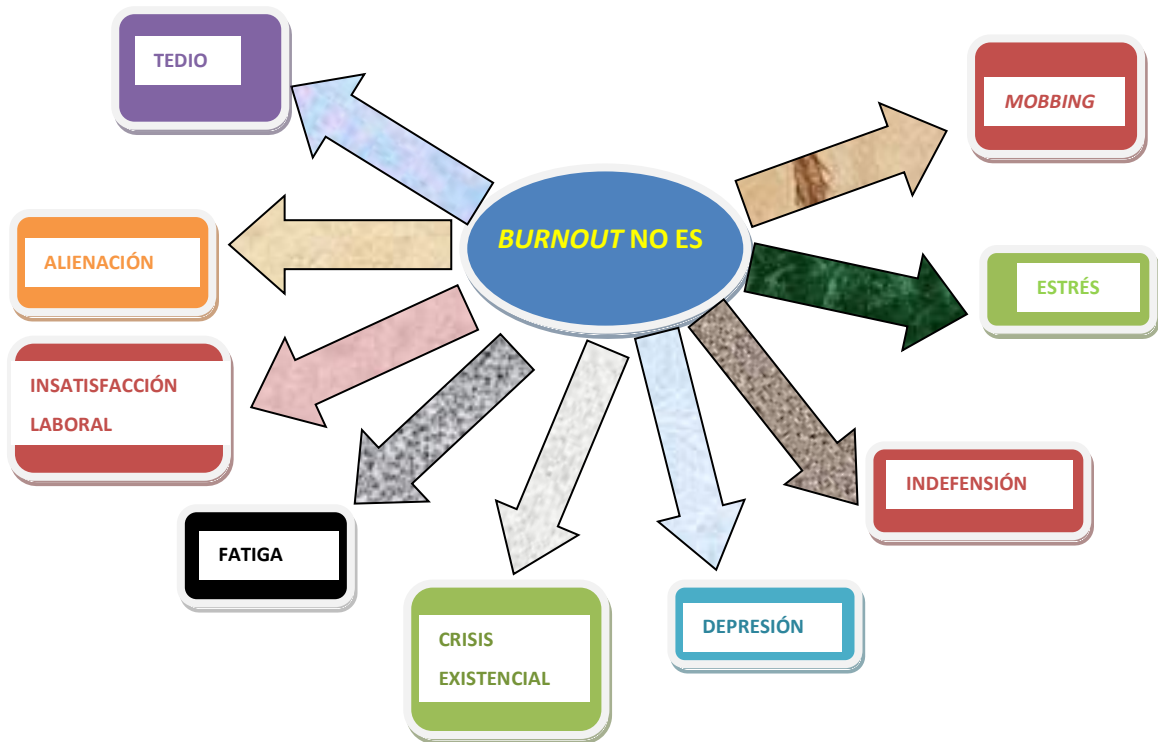


Figura 1. Concepto diferencial de *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

➤ **Fatiga**

Houssay (1971) refiere que la fatiga produce una pérdida transitoria de la capacidad para ejecutar un trabajo como consecuencia de la realización prolongada del mismo. Así, si bien es cierto que en el síndrome de *burnout* aparecen sentimientos de agotamiento, existen dos diferencias con respecto a la fatiga: por un lado, la fatiga física no necesita mucho tiempo para la recuperación y, por otro lado, la fatiga producto de un esfuerzo físico es experimentada positivamente y además está acompañada por sentimientos de realización personal y en ocasiones de éxito. El *burnout*, por el contrario, conlleva un profundo sentimiento de fracaso (Pines, 1982; Martínez, 2010).

➤ Crisis existencial

Es importante distinguir el síndrome de *burnout* de la crisis de ciclo vital o crisis evolutiva, reseñada y definida por Broufendrenner (1979). Este autor la presenta como un suceso que viene a ocurrir hacia la mitad de la vida esperada de un sujeto, en el momento que este hace una valoración negativa de su posición y posibilidades profesionales de desarrollo futuro. De hecho, el *burnout* tiene mayor incidencia en profesionales jóvenes que se han incorporado recientemente en su nuevo empleo y/o tras la primera fase de cambio realizada en organizaciones con altos niveles de implicación personal (Olabarria, 1995).

➤ Depresión

Uno de los conceptos más difíciles en cuanto a su diferenciación con el síndrome de *burnout* ha sido el de depresión. Hallsten (1993), Leiter y Durup (1994) y McKnight y Glass (1995) confirman a partir de investigaciones empíricas, que la depresión tiene una correlación significativa con el cansancio emocional, pero no con las otras dos dimensiones del *burnout*, como son la baja realización personal y la despersonalización o cinismo.

Por su parte, Shirom y Ezrachi (2003) afirman que en ambos se dan síntomas tales como el cansancio, la retracción social, sentimientos de fracaso, y dejan más vulnerable a la persona. Sin embargo, uno de los síntomas más destacados de la depresión es el sentimiento de culpa, mientras que en el *burnout* los sentimientos que predominan son la cólera o la rabia (Meier, 1984; Warr, 1987; Pines, 1993; Mingote, 1997; Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 2003).

Otros autores/as, llegan a la conclusión de que el *burnout* y la depresión son dos constructos relacionados pero independientes (Guerrero y Vicente, 2001; Tejero, 2006; Parra, 2007). Dichos autores afirman, que el primero reúne una serie de síntomas de bajo estado de ánimo generalizado en la persona, mientras que el *burnout* es temporal y específico al ámbito laboral. Es decir, la depresión afecta a la actividad

global de una persona, mientras que el *burnout* no interfiere necesariamente con otras áreas del funcionamiento personal.

La exposición de un sujeto a condiciones incontrolables, genera unos déficit motivacionales, asociativos y emocionales que guardan alguna relación con el síndrome de estar quemado (Seligman, 1975; Peterson, Maier y Seligman, 1993). En este orden de cosas, Casas (2002) señala que el *burnout* tiene una estrecha relación con la indefensión. Pero si bien el *burnout* cumple los requisitos para ser explicado por el modelo de indefensión aprendida y es específico de un contexto laboral que tiene como característica la relación de ayuda, la indefensión es aplicable a todo tipo de situaciones en las que se produce una serie de fracasos repetidos para resolver una situación. Asimismo, Tejero (2006) sitúa este concepto como un constructo claramente distinto del síndrome de *burnout* y como un posible desencadenante o causa del mismo.

De estas descripciones podemos extraer que, aunque el *burnout* comparte unas características con otros procesos psicopatológicos, el elemento de **relación con otras personas** es fundamental a la hora de delimitar este síndrome.

➤ Estrés

Quizás es el constructo con el que el *burnout* tenga mayores dificultades para diferenciarse, especialmente del estrés laboral. Selye (1956) define el estrés como una respuesta no específica del organismo resultante de una demanda sobre el mismo, teniendo efectos mentales o somáticos. El estrés en sí mismo es un constructo que ha sido entendido como respuesta, como estímulo y como interacción. En la actualidad, el estrés se tiende a considerar más como una interacción en la que hay que tener en cuenta la respuesta de estrés, la cual es definida como una activación fisiológica y cognitiva excepcional que prepara al organismo para afrontar una demanda del medio (externo e interno), siendo esta demanda la situación que produce estrés. Parece que, en este sentido, el *burnout* tendría que ver con la respuesta de estrés que se da en un contexto laboral concreto (Pines y Aronson, 1988; Álvarez y Fernández, 1991), ya que mientras que el estrés es experimentado por todo el mundo, el *burnout* es

experimentado por aquellas personas que tienen una motivación, expectativas y objetivos elevados, de manera que personas sin estas motivaciones iniciales experimentarían estrés laboral, pero no *burnout*.

Además, Cordes y Dougherty (1993) concluyen que de los factores que componen tradicionalmente el *burnout*: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, el agotamiento emocional y la reducida realización personal son constructos formalmente estudiados en relación con el estrés. Para estos autores, la despersonalización es un constructo único del síndrome que no es abordado en la literatura acerca del estrés. Por último, Maslach (2003) y Pines y Keinan (2005) indican que la principal diferencia entre el estrés y *burnout* es que el estrés tiene efectos positivos y negativos para la vida, y el *burnout* siempre trae consecuencias negativas.

➤ **Mobbing**

Numerosos estudios describen el *mobbing* como una práctica de acoso psicológico, que se circunscribe al ámbito organizacional, por un periodo no menor a seis meses, por parte de un grupo de personas de menor jerarquía en la escala organizativa, dirigido a un compañero/a con mayores capacidades y habilidades, con el fin de desprestigiarlo, evitar su ascenso y mejora en su carrera laboral, y hasta el abandono del puesto de trabajo (Leyman, 1996; de Rivera y Rodríguez-Abuín, 2006; Ovejero, 2006; Rodríguez, 2008). En el caso de *burnout*, se produce una percepción propia o interiorizada de fracaso o agotamiento en el que influyen factores externos; el trabajador/a observa impotencia para afrontar los problemas que le genera su entorno laboral, pero en este caso, la persona no es objeto de presión psicológica del grupo ni se genera un conflicto asimétrico: aquí, el trabajador/a sí tiene un cierto poder para defenderse de la presión. En este contexto, recientes estudios muestran cierta relación entre el *mobbing* y *burnout* en el profesorado (Ayuso y Guillén, 2008).

En las siguientes Tablas, recogemos algunas definiciones que proponen diversos autores y autoras de los conceptos relacionados con el *burnout*, así como las similitudes y diferencias que se pueden apreciar con respecto a dicho síndrome.

Tabla 2. Diferencias del *burnout* con otros conceptos. Fuente: Elaboración propia.

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN	ELEMENTOS COMUNES	ELEMENTOS DIFERENTES
Pines y Kafry (1978); Maslach y Jackson (1981)	Tedio: aburrimiento	<ul style="list-style-type: none"> Ambos son iguales cuando son consecuencia de la insatisfacción laboral 	<ul style="list-style-type: none"> El <i>burnout</i> debe reservarse para las profesiones de ayuda a personas; el término tedio debe reservarse para otras ocupaciones
Cherniss (1993)	Alienación: situación en la que un individuo tiene poca libertad para llevar a cabo una actividad que es posible realizar	<ul style="list-style-type: none"> En los dos casos se dan déficit emocionales, cognitivos y motivacionales 	<ul style="list-style-type: none"> En el <i>burnout</i> el sujeto tiene mucha libertad para llevar a cabo una tarea que es imposible realizar
Broufenbrenner (1979); Olabarria (1995)	Crisis existencial: ciclo vital que surge en la mitad de la vida esperada de un individuo, en el que éste revisa desde una perspectiva negativa su situación y su futuro profesional	<ul style="list-style-type: none"> En ambos existe reducida realización personal 	<ul style="list-style-type: none"> El <i>burnout</i> tiene mayor incidencia en profesionales jóvenes que se han incorporado recientemente en su nuevo empleo
Selye (1956); Maslach (2003); Pines y Keinan (2005)	Estrés: respuesta no específica del organismo resultante de una demanda sobre el mismo, teniendo efectos mentales o somáticos	<ul style="list-style-type: none"> En ambos se da el agotamiento emocional y la reducida realización personal 	<ul style="list-style-type: none"> El estrés tiene efectos positivos y negativos para la vida, el <i>burnout</i> siempre tiene consecuencias negativas Además, el <i>burnout</i> se encuadra dentro del proceso de estrés laboral
Seligman (1975); Peterson, Maier y Seligman (1993); Tejero (2006)	Indefensión: exposición de un sujeto a condiciones que no puede controlar	<ul style="list-style-type: none"> En ambos existen déficit motivacionales, asociativos y emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> El <i>burnout</i> es específico de un contexto laboral que tiene como característica la relación de ayuda. Sin embargo, la indefensión es aplicable a todo tipo de situaciones en las que se produce una serie de fracasos repetidos para resolver una situación

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN	ELEMENTOS COMUNES	ELEMENTOS DIFERENTES
Guerrero y Vicente (2001); Tejero (2006); Parra (2007)	Depresión: serie de síntomas de bajo estado de ánimo generalizado en la persona	<ul style="list-style-type: none"> En ambos existe cansancio emocional, retracción social, y sentimientos de fracaso 	<ul style="list-style-type: none"> El <i>burnout</i> se da en contextos específicos del trabajo, la depresión es un fenómeno más global. En la depresión no existen la despersonalización ni la baja realización personal
Leyman (1996); de Rivera y Ovejero (2006); Rodríguez (2008)	<i>Mobbing</i> : acoso psicológico en el trabajo ejercido por parte de un grupo de personas, dirigido a un compañero/a con mayores capacidades y habilidades, con el fin de desprestigiarlo, e incluso hacerle abandonar el puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> En ambos se dan sentimientos de fracaso, agotamiento e impotencia 	<ul style="list-style-type: none"> En el caso del <i>burnout</i> la persona no es objeto de presión psicológica del grupo
Houssay (1971); Pines (1982); Martínez (2010)	Fatiga: pérdida transitoria de capacidad para ejecutar un trabajo como consecuencia de la realización prolongada del mismo	<ul style="list-style-type: none"> En la fatiga y en el <i>burnout</i> se producen sentimientos de agotamiento 	<ul style="list-style-type: none"> La fatiga producto de un esfuerzo físico es experimentada positivamente y además está acompañada por sentimientos de realización personal y en ocasiones de éxito. El <i>burnout</i>, por el contrario, conlleva un profundo sentimiento de fracaso
Robbins (1996); Bória-Reverte, Crespi-Vallbona y Mascarilla-Miró (2012)	Insatisfacción laboral: actitud general de un individuo hacia su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> En ambos existe la desmotivación y falta de logro personal 	<ul style="list-style-type: none"> En el <i>burnout</i> además se da la despersonalización

En conclusión, una vez revisados los diferentes conceptos, podemos argumentar que la **despersonalización** es el elemento clave del síndrome *burnout*, al considerar que tanto el cansancio emocional como una bajada en la realización personal se pueden encontrar asociados a otro tipo de síndromes. Sin embargo, es la despersonalización la que conlleva a una manifestación específica del estrés en las profesiones asistenciales.

1.1.3. VARIABLES IMPLICADAS EN EL DESARROLLO DEL *BURNOUT*

El *burnout*, como va quedando descrito, es considerado como la fase avanzada del estrés profesional, que resulta básicamente de la interacción del trabajador/a con el ambiente laboral o también producto de las relaciones interpersonales del trabajador/a y las personas para las que trabaja. De ahí la importancia que adquiere la descripción de los diferentes estresores laborales.

Dada la amplitud de variables que inciden en este fenómeno, pasamos a analizarlas en el siguiente apartado agrupadas en tres grandes categorías: variables personales, variables sociales y organizacionales.

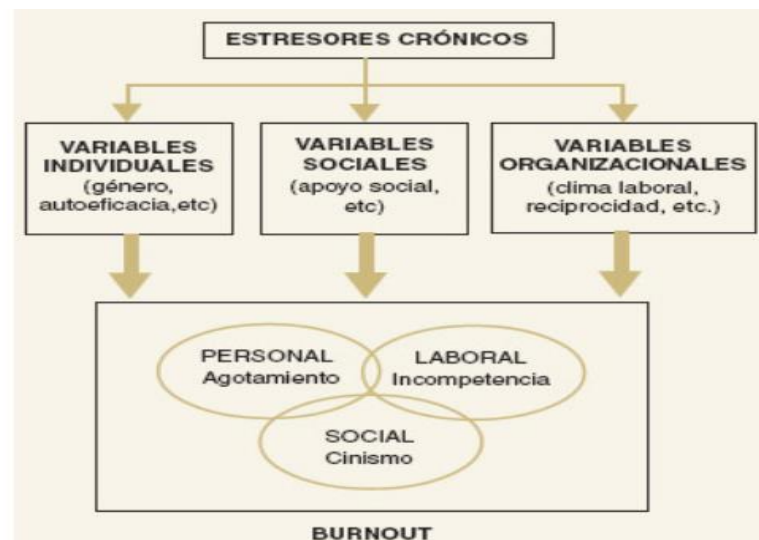


Figura 2. Factores que propician el *burnout*. Fuente: Adaptado de Schaufeli y Enzmann (en Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda, 2007: 2).

1.1.3.1. Variables personales

Las variables personales son propias del individuo y hacen referencia a aspectos de su personalidad, pensamientos y sus sentimientos, sus emociones, sus actitudes, etc. Estas variables han sido consideradas en numerosos estudios como variables que cumplen una función facilitadora o inhibidora en el desarrollo del síndrome; es decir, en la medida que se presentan en menor o mayor grado, aumentan o disminuyen los sentimientos de *sentirse quemado* (Gil Monte y Peiró, 1997; Llana, 2007; Garrosa, Moreno, Liang y González, 2008; Lasalvia et al., 2009; Martínez, 2010; Kumar, 2011).

➤ Sexo

Algunos autores/as se plantean esta variable no tanto porque por sí misma determine la existencia o no de *burnout*, como por el hecho de que a la variable sexo van ligadas una serie de características relacionadas con el trabajo, que pueden predisponer especialmente hacia el mismo (Pines y col, 1981; Etzion y Pines, 1986; Seidman y Zager, 1991; Kushnir y Melamed, 1992; Leiter y Durup, 1994; Sánchez, Jiménez y García, 2009). Según estos estudios, las mujeres suelen presentar más conflicto de rol, conflictos familia-trabajo, sintomatología depresiva, por la doble carga de trabajo que conlleva la práctica profesional y la tarea familiar, y estos conflictos, entre otros, las hacen más propensas a presentar el síndrome.

Se han encontrado muchos trabajos en que los varones puntúan más alto en despersonalización y las mujeres en agotamiento emocional (de la Fuente, de la Fuente, Trujillo, Martínez y García, 1994; Gil-Monte, 2002). Otros autores/as, como Maslach y Jackson (1986), Salanova y Llorens (2008) y Ballenger-Browning et al. (2011) también están de acuerdo con esta variable, aunque precisan que la mujer presenta puntuaciones superiores en agotamiento emocional, e inferiores en realización personal.

➤ Edad

Con respecto a la edad, aparece como una variable que puede mediatizar el proceso del síndrome. Un alto porcentaje de estudios obtienen que, a mayor edad, los

sujetos expresan menos sentimientos de quemarse por el trabajo. Lo atribuyen a que, con la edad, las personas han desarrollado mejores estrategias de afrontamiento del estrés y tienen expectativas profesionales más reales (Álvarez, Arce, Barrios y Sánchez, 2005; Martínez-López y López-Solache, 2005).

En la misma línea, diversos autores/as como Gold (1985), Barría (2002), Cáceres (2006) y Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla, Andrea y Avella-García (2009), plantean que cuanto más joven es el trabajador/a mayor incidencia de *burnout* hallamos. Estos autores indican, que muchos trabajadores/as jóvenes al iniciar su carrera profesional, lo hacen con muchas expectativas idealistas esperando alcanzar recompensas laborales, personales, profesionales o económicas que no llegan; esta situación predispone para el surgimiento del *burnout*.

➤ Estado civil

Por lo que se refiere al estado civil, tampoco los datos son homogéneos. Algunos autores/as confirman que el grupo de casados puede ser propenso a padecer *burnout* (Blasco, 2002). Por el contrario, otros estudios reportan que los individuos con estado civil casado parecen menos afectados por este problema (Anaya, Ortiz, Panduro y Ramírez, 2006; León y Avargues, 2007). Dichos autores afirman que las personas solteras tienen mayor cansancio emocional, menor realización personal y mayor despersonalización, que aquellas otras que, o bien están casadas, o conviven con parejas estables.

➤ Número de hijos/as

Los resultados en relación al síndrome de *burnout* y la existencia o no de hijos/as tampoco son concluyentes, ya que sólo un mínimo porcentaje de estudios han obtenido relaciones significativas entre ambas variables. Algunas investigaciones señalan que el hecho de tener hijos/as puede convertirse en un amortiguador ante el síndrome, debido a la tendencia habitualmente encontrada en los padres/madres a ser personas más maduras y estables (Peiró, 1992; Guerrero, 1999; Van Emmerik, 2002). La implicación con la familia y los hijos/as hace que el sujeto tenga mayor capacidad

para afrontar problemas personales y conflictos emocionales, y sea más realista con la ayuda del apoyo familiar (Barría, 2002; Albar et al., 2004).

➤ **Patrón de conducta tipo A (PCTA)**

La personalidad como factor mediador del *burnout* ha sido estudiada más ampliamente desde la perspectiva del llamado patrón de conducta tipo A que desde cualquier otro tipo de personalidad. Diversos autores y autoras confirman que este patrón de personalidad predispone claramente al *burnout* (Nagy y Davis 1985; Storm y Rothmann, 2003; Hättinen, Kinnunen, Pekkonen y Aro, 2004; Maslach, 2006; Otero-López, Mariño y Bolaño, 2008). El patrón de conducta tipo A se caracteriza por un comportamiento agresivo, competitivo, hostil, obsesionado por el tiempo, con necesidad de obtener muchos resultados en poco tiempo, viviendo en un estado continuo de competición. Este tipo de personalidad es más propensa a sufrir *burnout* no sólo por la autoexigencia y las prisas, sino también por el grado de implicación personal que los trabajadores/as con estas características tienen en sus tareas. También indican que la personalidad de tipo A se relaciona significativamente con mayores sentimientos de agotamiento emocional y mayor despersonalización.

➤ **Locus de control**

Otra de las variables personales que se ha mostrado asociada al *burnout* es el locus de control. El locus de control alude a la creencia de que los eventos vitales y sus consecuencias son controlados por las propias decisiones y acciones (locus interno), o por fuerzas externas, como otras personas, la suerte o el destino (locus externo). Estas creencias suelen ser relativamente estables y tienen importantes implicaciones en el rendimiento y el bienestar en el trabajo.

Las personas con locus de control interno, al percibir que tienen control sobre las situaciones, tienen expectativas de afrontamiento más favorables y se enfrentan a los problemas realizando acciones que contrarrestan los efectos de las situaciones adversas (Zamora y Castejón, 2004). Su experiencia, por tanto, resulta menos amenazante ante los estresores que la de las personas con locus de control externo,

más propensas al desamparo, la vulnerabilidad y la insatisfacción laboral. En este sentido, diversos autores/as encuentran correlaciones significativas entre locus de control externo y aumento del *burnout* (Revicki y May, 1983; McIntyre, 1984; Fuqua y Couture, 1986; Wilson y Chiwakata, 1989; Storm y Rothmann, 2003; Otero-López et al., 2008; Ríos, Godoy y Sánchez, 2011; Roger y Abalo, 2014). De este modo, ante situaciones ambiguas, difíciles o novedosas en las que el sujeto cree tener poca o ninguna posibilidad de controlar, existen mayores posibilidades de que el síndrome aparezca.

➤ **Estrategias de afrontamiento inadecuadas**

Cuando el individuo emplea estrategias de afrontamiento que no son acertadas para hacer frente a una determinada situación, crece la posibilidad de padecer *burnout* (Leiter, 1991; Ramos, 1999; Anderson, 2000; Gallagher, 2004; Morán, 2005c; Roesch, Wee y Vaughn, 2006). Dichos autores puntualizan que estrategias inadecuadas, de tipo escapista, aumentan la probabilidad de sufrir *burnout*, mientras que las de control, la disminuyen. Es decir, el uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema (como la búsqueda de apoyo social instrumental, la reinterpretación positiva y la aceptación), previenen el desarrollo del síndrome; mientras que las estrategias de afrontamiento pasivas centradas en la emoción (desahogo, negación y búsqueda de apoyo social emocional), facilitan su aparición.

Además, se ha reportado que la dimensión de realización personal correlaciona positivamente con las estrategias de afrontamiento focalizadas en la solución de problemas (Marín et al., 2005). Asimismo, se han encontrado correlaciones significativas en sentido negativo entre el cansancio emocional y las estrategias de afrontamiento focalizadas en la solución de problemas, así como también una correlación, en este caso en sentido positivo con la estrategia de evitación y autofocalización negativa (Gan, Shang y Zhang, 2007).

➤ **Personalidad resistente**

La personalidad resistente (Otero-López et al., 2008) se caracteriza por creencias acerca de las propias capacidades y la importancia que tiene lo que uno hace (compromiso), creencia en que puede influir en los eventos y sus resultados (control) y creencia de que el cambio, más que la estabilidad, es la norma de la vida (reto). Estas características de la personalidad resistente van unidas a sentimientos de autoconfianza, autoestima y autoeficacia. Variables todas ellas que previenen o reducen la incidencia del *burnout* (Rich y Rich, 1987; Moreno, Morett, Rodríguez-Muñoz y Morante, 2006; Garrosa et al., 2008; Camacho, Juárez y Arias, 2010).

➤ **Autoconcepto**

Se define el autoconcepto como el concepto personal general que la persona tiene de sí mismo; aquí se incluye el concepto que el individuo tiene acerca de su actuación profesional. Para encontrar conductas no asociadas con el síndrome el individuo tiene que presentar un autoconcepto positivo (Friedman y Farber, 1992). De ahí que un autoconcepto negativo de sí mismo predispone al *burnout* (Domínguez, Padilla, Domínguez y Domínguez, 2013).

➤ **Autoeficacia**

Leiter (1992a) manifiesta que la percepción que tiene el sujeto de sentirse eficaz con las tareas que realiza juega un papel relevante en el desarrollo del *burnout*, de modo que si existe crisis de autoeficacia mayor probabilidad hay de sufrir el síndrome. En este orden de cosas, diferentes autores/as como Ruinaudo, Chiecher y Donolo (2003) afirman que una persona con alta autoeficacia, al llevar a cabo cualquier actividad, genera una mayor sensación de competencia, más exigencias, más aspiraciones y una mayor dedicación a la misma. Así, lo anterior permite establecer el vínculo de la autoeficacia con la motivación, en el sentido que niveles elevados de autoeficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador como consecuencia de la autoobservación de las propias competencias. De este modo, la persona se impone a sí misma metas, moviliza y direcciona los recursos e incrementa

la persistencia en el tiempo (Bresó y Salanova, 2005). Por último, İşik (2010) afirma que las personas con mayor autoeficacia en un dominio concreto persisten en mayor medida a pesar de encontrarse con obstáculos o situaciones aversivas, y alcanzan con mayor probabilidad en ese dominio específico logros de más éxito.

1.1.3.2. Variables sociales

Son variables no relacionadas con el contexto laboral y sí con otros ámbitos que pueden originar fricciones importantes, tales como la familia, los amigos, los estilos de vida, etc. (Llaneza, 2007). Hacen referencia a la ayuda real o percibida que el trabajador/a obtiene de las redes sociales (compañeros/as, amigos/as, familiares, etc.). Es importante la percepción del apoyo social porque la realidad para el individuo es fundamentalmente la realidad percibida (Bresó, Salanova y Schaufeli, 2007). En esta línea, los estudios del *burnout* hacen hincapié en la importancia del apoyo social, tener a alguien de quien recibir apoyo emocional, ya que le permiten al sujeto sentirse querido, valorado y apreciado en el puesto de trabajo, así como en la organización. De este modo, las actitudes mantenidas con las personas de nuestro entorno condicionan el ambiente habitual de la persona, de manera que éste resulte agradable o no. Cuando en los ambientes predominan actitudes aversivas, aumenta la frecuencia de padecer *burnout* (Sarros y Friesen, 1987; Cuadra-Peralta y Veloso-Besio, 2010).

El apoyo que la persona recibe de familiares y amigos en relación a su desempeño laboral y las circunstancias que su trabajo le deparan, son objeto de numerosos estudios; coincidiendo en que a menor apoyo social más posibilidades de padecer el síndrome (Jackson y Schuler, 1983; Etzion, 1984; Maslach y Jackson, 1984; Jayaratne y Chess, 1984; Brissie, Hoover-Dempsey y Bassler, 1988; Boyle, Grap, Younger y Thornby, 1991; Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006; Wanc y Chu, 2008; Regina, Cardoso y Oliveira, 2010). Asimismo, diferentes autores y autoras han confirmado que el hecho de que ocurran problemas familiares que estén distorsionando el funcionamiento normal de la dinámica del hogar, predispone a la persona a sufrir *burnout* (Leiter, 1992a; Bekker, Croon y Bressers, 2005; Franco, 2010). Además, se han encontrado pruebas que verifican que el apoyo social reduce el

impacto de las demandas emocionales sobre el agotamiento emocional, sobre los sentimientos de baja realización personal y sobre la satisfacción (Kinman, Wray y Strange, 2011).

Por último, diferentes estudios como los de Pines y Guendelman (1995) y Cáceres, Villanueva, Méndez, García y Domínguez (2009) mantienen que el *burnout* no afecta de la misma manera a individuos pertenecientes a una cultura u otra, debido fundamentalmente a que ésta marca no sólo la forma de entender el desempeño laboral, sino también la manera de entender las relaciones sociales y los diferentes apoyos que la persona puede recibir. De ahí que estos autores concluyan que la cultura puede ser un mediador relevante en la incidencia del *burnout*.

1.1.3.3. Variables organizacionales

Los estudios que analizan la relación entre *burnout* y variables organizacionales consideran diferentes variables del medio laboral y su entorno que correlacionan con alguna medida de *burnout* (Byrne, 1991; Burke y Greenglass, 1995; Schaufeli y Salanova, 2008; Maslach y Leiter, 2008; Maslach, 2009; Swider y Zimmerman, 2010). Las variables de tipo organizacional más importantes en la investigación se describen a continuación.

➤ Sobrecarga laboral

Los factores relacionados con la sobrecarga laboral están íntimamente correlacionados con el cansancio emocional (Peeters y Rutte, 2005; Maslach, 2009). Las exigencias del trabajo que sobrepasan las racionalmente aceptables suelen ir acompañadas de exceso de tareas que no son agradables. A más exigencias y, por tanto, mayor responsabilidad en sus actuaciones habituales, mayor probabilidad de aparición del síndrome (Peiró, 2005; Hegney, Plank y Parker, 2006; Abrajan, Contreras y Montoya, 2009; Grazziano y Bianchi, 2010; Puerto, Soler, Montesinos y Cortés, 2011). Sobre todo, si estas exigencias van acompañadas de falta de tiempo (Sarros, 1988b; Velásquez y Bedoya, 2010).

➤ **Conflicto y ambigüedad de rol**

La ambigüedad de rol tiene relación con la incontrollabilidad del rol que el trabajador/a desempeña, y con la necesidad de conocer mejor cuáles son sus funciones en el puesto de trabajo (Wu, Zhu, Wang, Wang y Lan, 2007). El conflicto de rol está relacionado con la disparidad entre lo que el trabajador/a percibe que es sustancial a su trabajo y lo que los otros (compañeros/as y supervisores/as) esperan que desempeñe. Lógicamente, a mayor ambigüedad y conflicto de rol, mayor probabilidad de aparecer *burnout* (Jackson y col, 1983; Maslach y col., 1984; Friedman, 1991; Greenglass, 1991; Jones, 1993; Burke y Richardsen, 1993; Lee y Ashforth, 1993b; Pretorius, 1993; Burke y Greenglass, 1994; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1996; López-Araújo, Osca-Segovia, Muñoz y De La Fe, 2008; Cáceres et al., 2009).

El mismo tipo de relación se produce en el caso de la falta de reciprocidad de rol, en el sentido de que el profesional puede percibir que tanto los clientes como la organización no les recompensan de manera proporcional a lo que ellos dan. En este sentido, la investigación realizada muestra que, en general, los trabajadores/as que reciben *feedback* presentan, por un lado, mayores niveles de satisfacción y de motivación intrínseca; mientras que, por otro lado, sus niveles de cansancio emocional son más bajos, en comparación con aquellos profesionales que desempeñan puestos en los que esta retroalimentación falta o es insuficiente (Gil-Monte, Carretero y Roldán, 2005; Peiró, 2005; Escribà-Agüir, Martín-Baena y Pérez-Hoyos, 2006; Hurtado y Pereira, 2015).

➤ **Apoyo organizacional**

El apoyo organizacional se define como el apoyo recibido en el trabajo por parte de los supervisores/as, y compañeros/as. A menor apoyo, mayor probabilidad de *burnout* (Jackson y col, 1983; Maslach y col., 1984; Beehr, 1985; Leiter, 1988b; Jorgesen, 1992; Burke y Richardsen, 1993; Pretorius, 1993; Topa, Fernández y Palací, 2006; Martínez, 2010). Por su parte, Lee y Ashforth (1993b) y Moreno, Garrosa, Rodríguez, Martínez y Ferrer (2009) señalan que lo que provoca fundamentalmente la falta de apoyo organizacional es agotamiento emocional.

➤ **Antigüedad en el puesto**

En relación a los años de antigüedad, hay estudios que establecen una relación curvilínea, según la cual los trabajadores/as con menos de dos años y más de diez de antigüedad son los que menores niveles del síndrome de *burnout* presentan (Golembiewski, Munzenrider y Stevenson, 1986). Sin embargo, en otras investigaciones se especifica que son los individuos con una antigüedad de 11-20 años los que presentan mayores actitudes de despersonalización (Soto y Santamaría, 2005).

➤ **Expectativas en el trabajo**

Tienen que ver con el hecho de que se cumplan en el trabajo aquellas metas que la persona se forjó hacia él, que exista el éxito constatable que el individuo persigue. Conforme disminuye la probabilidad de que se cumplan las expectativas, mayor es la probabilidad de que aparezca el síndrome (Meier, 1983; Jackson y col., 1983; Maslach y col., 1984; Ursprung, 1986). Si tenemos en cuenta que las expectativas en la profesión en muchas ocasiones no son objetivas y realistas, el inevitable incumplimiento de las mismas aumenta el riesgo de *burnout* (García, 1990; Siegrist et al., 2004; Amutio, Ayestaran y Smith, 2008).

➤ **Satisfacción laboral**

Las investigaciones en el campo del estrés laboral, y concretamente del estrés docente, han obtenido correlaciones significativas entre el síndrome de *burnout* y la satisfacción laboral (Durán, Extremera y Rey, 2001; Hermosa, 2006; Otero-López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009; Otero-López, Castro, Santiago y Villardefrancos, 2010; Moya-Albiol, Serrano y Salvador, 2010; Fisher, 2011). Los hallazgos empíricos revelan que el síndrome de *burnout* se asocia con un decremento en esta variable. Diversos autores/as, definen la satisfacción laboral como una respuesta afectiva o emocional positiva hacia nuestro trabajo o hacia alguna faceta del mismo. Es decir, se trata de un estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona (Locke, 1976; Bòria-Reverter et al., 2012; Dalal, 2013). En esta línea, Hombrados Mendieta y Cosano Riva

(2013) puntualizan que la felicidad con el trabajo influye positivamente en la satisfacción con la vida en general.

➤ **Grado de autonomía**

Dentro de unas normas establecidas en la organización, la autonomía en el trabajo se entiende por la libertad de acción de la que dispone el trabajador/a para desarrollar sus funciones. En este sentido, la falta de autonomía permitida en la realización de las tareas correlaciona positivamente con el síndrome de *burnout* en determinadas profesiones que realizan una labor dependiente (Gil-Monte y Peiró, 1997; González-Roma et al., 1998; Cáceres, 2006; Bakker y Demerouti, 2007).

➤ **Inadecuación profesional**

Relacionada con la identidad profesional que indican Kremer y Hofman (1985), otra variable a considerar es la inadecuación profesional. Al respecto, Ayuso y López (1993) señalan como una de las posibles causas del *burnout* la inadecuación profesional (no adaptarse el perfil profesional y personal del individuo al perfil del puesto de trabajo que desempeña), no tanto por sí mismo como por el hecho de tener que seguir trabajando en un puesto con el que objetivamente no está adecuado profesionalmente.

➤ **Compromiso con el trabajo**

Numerosos trabajos destacan que cuando un trabajador/a está comprometido con su trabajo y con su organización, dedicando sus esfuerzos e ilusiones a lograr un aumento de su realización laboral, existen menos posibilidades de que aparezca el síndrome. Niveles altos de *burnout* pueden, por tanto, estar asociados con un bajo compromiso en la ocupación (Miller, Birkholt, Scott y Stage, 1995; Vera, 2004; Moreno, de Zúñiga, Sanz-Vergel, Rodríguez-Muñoz y Boada, 2010; Tapia, 2011).

Finalmente, otros aspectos que también han sido relacionados en estudios con este problema son el número de horas de trabajo, trabajo por turnos, tipo de contrato y tipo de servicio; de los cuales se desprende que sufren un mayor grado de desgaste

aquellos/as profesionales que pasan un mayor número de horas de trabajo con un contrato eventual, en un servicio donde el impacto emocional es alto (Gil-Monte y Peiró, 1997; Álvarez, Hinojosa, Arriaga, Carrillo y Pernia, 2003; Silva et al., 2011; Corrales, Valdés, Kienhelger y Hernández, 2012).

A continuación, mostramos un resumen de las variables que en diferentes investigaciones los autores/as han hallado se relacionan con el *burnout*.

Tabla 3. Variables predictoras del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

TIPO	VARIABLE
PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Edad ➤ Sexo ➤ Patrón de personalidad tipo A ➤ Carencia de personalidad resistente ➤ Locus de control externo ➤ Estrategias de afrontamiento inadecuadas ➤ Negativo autoconcepto ➤ Percepción de falta de autoeficacia ➤ Frustración de las expectativas personales
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciones interpersonales negativas ➤ Negativa comunicación o ausencia de ella ➤ Actitudes negativas de parientes y amigos ➤ Falta de apoyo ambiental ➤ Problemas familiares ➤ Cultura
ORGANIZACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de apoyo organizacional ➤ Sobrecarga y presión laboral ➤ Conflicto y ambigüedad de rol ➤ Clima laboral negativo ➤ Escaso grado de autonomía ➤ Falta de reciprocidad ➤ Falta de comunicación ➤ Poca realización profesional ➤ Frustración en las expectativas laborales ➤ Inseguridad laboral ➤ Estresores económicos

Como conclusión, los resultados que relacionan variables sociodemográficas con el *burnout* no son muy concluyentes. Así, algunos autores/as afirman que las mujeres son las que obtienen mayores puntuaciones en agotamiento emocional, mientras otros/as señalan a los hombres, concretamente en la escala de despersonalización, como medida significativa. En cuanto a la edad, ha demostrado ser una variable que permite establecer diferencias con referencia al agotamiento emocional.

En relación a las variables personales han sido objeto de estudio, pues no cabe duda que a pesar de que los eventos organizacionales pueden ser suficientemente estresantes, la valoración cognitiva que hace el individuo de dichos eventos es imprescindible para que ocasione en la persona sentimientos que pueden conducir al *burnout*. Lógicamente, la valoración cognitiva está mediatizada por las características de personalidad del individuo y, por tanto, la concepción predictora intrapersonal del individuo adquiere un papel relevante. En este orden de cosas, la mayor parte de los estudios se han centrado en el análisis de características de personalidad (locus de control, patrón de conducta tipo A, autoconcepto, autoeficacia...), habiendo sido menos estudiadas variables personales más clásicas como neuroticismo, estabilidad emocional, extraversión, psicoticismo, etc.

Con respecto a las variables contextuales o sociales, los estudios corroboran que el apoyo social mantiene su efecto de amortiguador de las consecuencias del estrés. Parece claro que la relación que un individuo mantiene con los miembros relevantes de su entorno (familiares y amigos, básicamente), el apoyo afectivo y social que reciben de estas personas, las actitudes que el individuo percibe de los demás, son variables que pueden ocasionar situaciones suficientemente aversivas y, por tanto, potencialmente generadoras de *burnout*.

Por último, las variables más analizadas son las que se encuadran en el contexto laboral, teniendo en cuenta los diversos aspectos que pueden condicionar el desarrollo habitual del desempeño del trabajo. En este sentido, se asume la importancia de estas variables por encima del resto, ya que no hay que olvidar que el *burnout* se ha conceptualizado fundamentalmente en el contexto laboral. Además, la mayoría de trabajos estudiados parten de la presunción de que las diversas variables laborales condicionan, por sí mismas, determinadas reacciones en los individuos que, en determinados casos, pueden conducir al padecimiento del *burnout*. En definitiva, resaltamos la mutua influencia que las tres categorías de variables estudiadas mantienen en el origen y desarrollo del *burnout*. De modo que la conjunción de una confluencia de variables organizacionales, ambientales y personales, parece una premisa aceptada por la mayoría de autores y autoras.

1.1.4. MODELOS TEÓRICOS-ETIOLÓGICOS EXPLICATIVOS DEL SÍNDROME

Para dar explicación al origen del *burnout* y su curso han sido muchos los modelos que parten de distintos puntos de vista. Gil-Monte y Peiró (1997) afirman que el *burnout* o síndrome de quemarse en el trabajo, se puede estudiar desde dos únicas perspectivas: La perspectiva clínica, y la perspectiva psicosocial.

Desde el punto de vista clínico, orientado al diagnóstico, el *burnout* se entiende como **estado** mental negativo al que llega el sujeto como consecuencia del estrés laboral. Se describe como un conjunto de síntomas físicos sufridos por el profesional y se caracteriza por un estado de agotamiento como consecuencia de trabajar intensamente. Supone, en definitiva, una serie de conductas y sentimientos asociados al estrés laboral.

Desde la perspectiva psicosocial, orientada a la explicación del fenómeno, entiende el *burnout* como un **proceso** que se desarrolla por la interacción de las características del entorno laboral y de orden personal. Asume una serie de etapas con diferentes fases que a su vez tienen diferente sintomatología.

El enfoque clínico hace alusión a la experiencia en los profesionales que trabajan en contacto directo con personas en la prestación de servicios. Como consecuencia de ese contacto surge agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral. Desde la perspectiva clínica, Freudenberg (1974) emplea por vez primera el término *burnout* para describir un conjunto de síntomas físicos sufridos por personal de salud como resultado de las condiciones de trabajo. Según este autor, el *burnout* es típico de las profesiones de servicios de ayuda y se caracteriza por un estado de agotamiento como consecuencia de trabajar intensamente, sin tomar en consideración las propias necesidades. Este enfoque sostiene que aparece más frecuentemente en los profesionales más comprometidos, en los que trabajan más intensamente ante la presión y demandas de su trabajo, poniendo en segundo término sus intereses. Se trata de una relación inadecuada entre profesionales excesivamente celosos en su trabajo y clientes excesivamente necesitados, una respuesta del profesional asistencial al realizar un sobreesfuerzo. La línea de trabajo de esta

perspectiva es el modelo clásico de salud-enfermedad, útil a efectos prácticos de diagnósticos, pero no para la prevención del fenómeno.

Desde la perspectiva psicosocial, la mayoría de sus adeptos aceptan hoy la definición de *burnout* elaborada por Maslach y Jackson (1986), quienes lo consideran como una respuesta, principalmente emocional, situando los factores laborales y los organizacionales como condicionantes y antecedentes. Los estudios de Maslach y Jackson (1981, 1986) argumentan que el *burnout* es un síndrome tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas (usuarios) y añaden tres dimensiones características:

- **Agotamiento emocional.** Se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física y psíquicamente, o como una combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás. Se caracteriza por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento físico y psicológico abrumador, la fatiga, etc. La persona no responde a la demanda laboral, los recursos emocionales y físicos están agotados, y generalmente está irritada y deprimida. En diversos estudios se ha mostrado como la clave del síndrome, una respuesta de los trabajadores/as a sentir que no pueden dar más de sí mismos en el plano afectivo (Fidalgo, 2005; Maslach y Leiter, 2008).
- **Despersonalización.** Es la segunda dimensión, y se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación. El profesional despersonalizado trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias de su trabajo, sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable e irónico, utilizando incluso a veces etiquetas despectivas, al mismo tiempo que les atribuye la culpabilidad de sus frustraciones y de su descenso del rendimiento laboral. Estas personas son vistas por los profesionales de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo (Moreno et al., 2009).

- **Sentimiento de bajo logro o realización profesional y/o personal.** Surge cuando el profesional verifica que las demandas que se le hacen exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión e impotencia para dar sentido al mismo. Se experimentan sentimientos de fracaso personal (tales como falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas y horizontes en el trabajo y una insatisfacción generalizada. Como consecuencia: la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evitación del trabajo, el absentismo y el abandono de la profesión, son síntomas habituales y típicos de esta patología laboral (Extremera, Durán y Rey, 2007). A esta dimensión también se le denomina falta de eficacia profesional (Maslach, Leiter y Schaufeli, 2008). En opinión de algunos autores/as, el bajo logro puede aparecer encubierto y manifestarse por una sensación paradójica de omnipotencia.

No obstante, aunque las primeras investigaciones se realizan desde una perspectiva clínica considerando tan sólo como susceptibles de sufrir *burnout* los profesionales dedicados a trabajos de contacto con personas (principalmente psiquiatras, psicoterapeutas, enfermeros/as, trabajadores/as sociales, personal de educación, funcionarios/as de prisiones, policías, etc.), actualmente, con la perspectiva psicosocial, se han ampliado como víctimas de este síndrome distintos colectivos. Hoy en día sabemos que también pueden sufrir *burnout* otro tipo de profesionales que no trabajan con clientes, sino con objetos (ej., operarios/as de producción de una industria, etc.), y se ha verificado una ampliación del concepto de *burnout* a todas las profesiones en general. Un marco decisivo en este sentido ha sido el *MBI General Survey* (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996), susceptible de aplicar a otras profesiones más allá de las profesiones de ayuda. La estructura tridimensional del MBI se mantiene estable en profesiones tan distintas como el trabajo administrativo, la gestión de empresas, o la ingeniería informática (Salanova, Martínez y Lorente, 2005; Worley, Vassar, Wheeler y Barnes, 2008).

A continuación, incluimos una Tabla elaborada por Piñeiro en 2006 que recoge algunos ejemplos de este tipo de estudios en diferentes profesiones.

Tabla 4. Estudios realizados sobre el *burnout* en diferentes profesiones. Fuente: Piñeiro et al. (2006).

AUTOR	AÑO	PROFESIÓN OBJETO DE ESTUDIO
Nagy	1985	Secretarias
Smith et al.	1986	Bibliotecarios
Sarros y Friesen	1987	Administradores
Leiter	1991	Trabajadores de salud mental
Nye et al.	1992	Trabajadores de las fuerzas armadas
Lee y Asforth	1993	Supervisores y directores
Piedmont	1993	Terapeutas ocupacionales
Sandoval	1993	Psicólogos
Burke	1993	Policías
Burke y Greenglass	1994	Personal de educación
Leiter et al.	1994	Militares
Price y Spence	1994	Trabajadores sociales
Deckaud et al.	1994	Médicos
Leiter y Durup	1994	Personal sanitario
Gupchup et al.	1994	Farmacéuticos
Burke y Greenglass	1994	Educadores
Buendía y Riquelme	1995	Vigilantes penitenciarios
Balogun et al.	1995	Estudiantes
Gil Peiró	1996	Trabajadores de centros ocupacionales
Martín et al.	1996	Enfermeras
Salgado et al.	1997	Profesores

Por otro lado, la etiología del *burnout* ha suscitado mucha polémica, ya que, como ha quedado descrito, se le han atribuido causas muy diversas, diferente grado de importancia de las variables antecedentes-consecuentes, y distintos factores implicados. Esto ha dado lugar al desarrollo de múltiples modelos explicativos. Aquí destacamos sólo aquellos modelos más relevantes para la investigación. Tomando como referencia los modelos elaborados desde la perspectiva psicosocial para explicar el *burnout*, Gil-Monte y Peiró (1999) clasifican en tres grupos según la teoría base de la que parten: modelos basados en la teoría socio-cognitiva del yo, en las teorías del intercambio social o en la teoría organizacional.

1.1.4.1. Desde la teoría sociocognitiva del yo

Estos modelos recogen las ideas de Albert Bandura para explicar la etiología del síndrome de quemarse por el trabajo. Se caracterizan por otorgar a las variables del *self* (v.g., autoeficacia, autoconfianza, autoconcepto, etc.) un elemento vital para explicar el desarrollo del síndrome. Básicamente consideran que: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que éstos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por acumulación de las consecuencias observadas en los demás; b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades, determina el empeño que pone para conseguir sus objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos. También determina ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan la acción.

Partiendo de este enfoque teórico, se asume que las variables personales tienen una importante relevancia en la génesis y desarrollo del síndrome. Entre los modelos recogidos dentro de este grupo se encuentran el modelo de competencia social de Harrison (1983), el modelo de Pines (1993), el modelo de Cherniss (1993), y el modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993). En los tres primeros modelos la autoeficacia percibida por el individuo es la variable relevante para el desarrollo del síndrome; mientras que en el modelo de Thompson et al. (1993) es la autoconfianza profesional y su influencia sobre la realización personal en el trabajo la variable que determina el desarrollo del síndrome.

Destaca en el primer grupo el modelo de competencia social de Harrison (1983). En este modelo la motivación para la ayuda junto con la autoeficacia percibida son las variables relevantes para el desarrollo del *burnout*. Para este autor, la mayoría de los trabajadores/as que empiezan a trabajar en profesiones de servicios de ayuda, inicialmente están altamente motivados para ayudar a los demás y tienen un sentimiento elevado de altruismo. Esta motivación, junto con la presencia de factores de ayuda o factores barrera en el entorno laboral, determina la eficacia del individuo en la consecución de sus objetivos laborales. De este modo, altos niveles de motivación, sumados a la presencia de factores de ayuda (ej., objetivos laborales

realistas, buena capacitación profesional, participación en la toma de decisiones, disponibilidad de recursos, etc.), aumentan la eficacia percibida y los sentimientos de competencia social del individuo. Por el contrario, los factores barrera (ej., ausencia de objetivos laborales realistas, disfunciones del rol, ausencia o escasez de recursos, sobrecarga laboral, conflictos interpersonales, etc.), dificultan la consecución de objetivos, disminuyen en el individuo los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, dan lugar al origen del síndrome de quemarse por el trabajo.

1.1.4.2. Desde la teoría del intercambio social

Estos modelos proponen que el síndrome el *burnout* tiene su etiología en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los individuos como resultado del proceso de comparación social cuando establecen relaciones interpersonales. Los profesionales asistenciales establecen relaciones de intercambio (ayuda, aprecio, gratitud, reconocimiento) con los receptores de su trabajo, compañeros/as y la organización. Es decir, cuando de manera continuada los sujetos perciben que aportan más de lo que reciben a cambio de su implicación personal y de su esfuerzo, sin ser capaces de resolver adecuadamente esa situación, desarrollan sentimientos de quemarse por el trabajo. Entre los modelos recogidos dentro de este grupo se encuentran el modelo de Buunk y Schaufeli (1993) y el modelo de Hobfoll y Fredy (1993).

Por ejemplo, para Buunk y Schaufeli (1993) el síndrome de quemarse en el trabajo tiene una doble etiología: por un lado, los procesos de intercambio social con las personas a las que se atiende, y por otro, los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros/as de trabajo. En relación a los procesos de intercambio social, identifican tres variables estresoras relevantes para el desarrollo del *burnout*: la incertidumbre (falta de claridad sobre lo que uno siente y piensa sobre cómo debe actuar), la percepción de equidad (equilibrio percibido entre lo que las personas dan y lo que reciben en el transcurso de sus relaciones), y la falta de control (posibilidad del individuo de controlar los resultados de sus acciones laborales). En relación a los procesos de afiliación social y comparación con los compañeros/as, es crucial en el

desarrollo del síndrome la falta de apoyo social en el trabajo por miedo a las críticas o a ser tachado de incompetente.

Aplicando la teoría de la equidad al caso concreto de la docencia, los profesores/as quemados se caracterizan por haber dado demasiado durante demasiado tiempo y por recibir demasiado poco a cambio. La falta de reciprocidad puede desarrollarse a tres niveles: interpersonal (relación con estudiantes), a nivel de equipo (relaciones con compañeros/as), y a nivel organizacional (relación con la escuela). Estudios empíricos en profesorado han mostrado que el ajuste entre dar y recibir se rompe, sobre todo en los niveles interpersonal y organizacional. Además, la falta de reciprocidad se asocia con distrés y conductas de abandono. Cuando el equilibrio dar y recibir se rompe se produce agotamiento emocional (síntoma corazón del *burnout*). Además, se observan efectos de las conductas de abandono específico para cada nivel de intercambio social: la falta de reciprocidad con los estudiantes provoca despersonalización (segunda dimensión del *burnout*); la falta de reciprocidad con los colegas acaba en conductas de abandono de los colegas; y la falta de reciprocidad con la escuela en abandono psicológico (reducido compromiso organizacional) y conductual (absentismo por enfermedad) de la escuela. Al respecto, Freudenberger y Richelson (1980: 175) han señalado: *Dado que el burnout se produce cuando el esfuerzo invertido está en proporción inversa a la recompensa recibida, resulta imperativo equilibrar la ecuación.*

1.1.4.3. Desde la teoría organizacional

El tercer grupo considera los modelos elaborados desde la teoría organizacional. Estos modelos incluyen como antecedentes del síndrome las disfunciones del rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional. Son modelos que se caracterizan porque enfatizan la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse. Pertenecen a este grupo el modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983), el modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993), y el modelo de Winnubst (1993).

Winnubst (1993), resalta la importancia de la estructura, la cultura y el clima organizacional como variables clave en la etiología del síndrome. Los antecedentes del síndrome varían dependiendo del tipo de estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social. En las burocracias mecánicas, el síndrome de quemarse por el trabajo es causado por el agotamiento emocional diario que surge como consecuencia de la rutina, la monotonía y la falta de control, derivadas de la estructura. Pero, en las burocracias profesionalizadas (ej., hospitales y centros de salud), el síndrome está causado por la relativa laxitud de la estructura organizacional que conlleva una confrontación continua con los demás miembros de la organización, que origina disfunciones en el rol y conflictos interpersonales. Dado que a través del apoyo social es posible influir sobre las diversas disfunciones que se derivan de cualquier tipo de estructura organizacional, esta variable es considerada en el modelo una variable central de cara a la intervención sobre el síndrome.

En la Tabla que se muestra a continuación, se presenta un resumen de los modelos etiológicos elaborados desde la perspectiva psicosocial para dar explicación al síndrome de *burnout*.

Tabla 5. Modelos elaborados desde la perspectiva psicosocial para explicar el *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

TEORÍAS	CARACTERÍSTICAS	MODELOS
TEORIAS SOCIO-COGNITIVAS DEL YO	<ul style="list-style-type: none"> • Recogen las ideas de Albert Bandura para explicar la etiología del síndrome • Otorgan a las variables del <i>self</i> (autoeficacia, autoconfianza, autoconcepto, etc.) un papel central para explicar el desarrollo del <i>burnout</i> • En los tres primeros modelos la autoeficacia percibida por el individuo es la variable relevante para el desarrollo del síndrome; mientras que, en el modelo de Thompson, Page y Cooper (1993), es la autoconfianza profesional y su influencia sobre la realización personal en el trabajo la variable que determina el desarrollo del síndrome • El que resulte estresante la situación depende de los esquemas mentales del sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de competencia de Harrison (1983) • Modelo de Cherniss (1993) • Modelo de Pines (1993) • Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)
TEORÍAS DEL INTERCAMBIO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Proponen que el síndrome el <i>burnout</i> tiene su etiología en las percepciones de falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los individuos como resultado del proceso de comparación social cuando establecen relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993) • Modelo de Hobfoll y Fredy (1993)
TEORÍA ORGANIZACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Se caracterizan porque enfatizan la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse • Consideran el síndrome de estar quemado como una respuesta al estrés laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983) • Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993) • Modelo de Winnubst (1993)

Los diferentes modelos etiológicos estudiados en este apartado parten de diversas teorías para dar explicación al síndrome de *burnout*. Las investigaciones sobre el tema dan cada vez más evidencia de que las variables individuales pueden explicar por qué las personas con un mismo *background* (sexo, edad, experiencia, nivel educativo, etc.) y ante las mismas condiciones de trabajo, a menudo responden de forma diferente ante los estresores potenciales.

Se ha constatado que el mismo agente estresor no provoca los mismos comportamientos en los individuos, no reaccionan todas las personas de igual forma ante una misma situación conflictiva. En este sentido, existen algunos rasgos individuales como las creencias, expectativas, locus de control, altos niveles de exigencia, alta resistencia a la frustración, etc., que ejercen una importante influencia en la evaluación que las personas hacen de las situaciones potencialmente estresantes de una forma más o menos amenazante en función de los rasgos cognitivos de la personalidad, que a su vez condicionan el tipo de afrontamiento generado para responder a dicha situación estresante. Es decir, el aspecto fundamental de la vivencia negativa que supone el fenómeno del *burnout*, está directamente relacionado con la percepción que tiene el sujeto de los factores estresores. De este modo, la concepción predictora intrapersonal del individuo adquiere un papel relevante en el desarrollo del síndrome. De la evaluación que haga el sujeto de estos factores y de la respuesta a emitir, dependerá que experimente, o no, estrés.

Sin embargo, la complejidad del *burnout* es tal, que en esta Tesis Doctoral consideramos que no sólo las variables individuales influyen en que la persona desarrolle o no el síndrome. Es decir, para nosotros poseer determinados rasgos de personalidad no es condición suficiente para que ésta deje de ser vulnerable. Entendemos que la persona puede percibirse autoeficaz, con un alto nivel de autoconciencia y sentimientos de autoconfianza, y sin embargo, sufrir *burnout*. Otras variables, como el apoyo social, también pueden influir. De hecho, el impacto negativo de los estresores laborales puede ser mitigado por los recursos de apoyo social, como por ejemplo de los compañeros/as o de los supervisores/as.

Así, el apoyo social en el trabajo aparece como un factor protector ante el síndrome, dado que como hemos indicado anteriormente, modifica la percepción que tiene el sujeto de los estímulos estresantes, influye sobre las estrategias de afrontamiento y mejora el estado de ánimo, la motivación y la autoestima, debido al importante papel que juega la actividad social en la vida de las personas. Del mismo modo, es necesario considerar el relevante papel que en los individuos juega el apoyo de la familia y amigos, ya que pueden compensar la falta de apoyo social en el trabajo y reconstruir la competencia de afrontamiento y motivación.

Pero además, todo este conglomerado de variables no es permanente en la vida del sujeto. Es importante valorar también el momento y las circunstancias que le rodean. Es decir, el hecho de que ocurran problemas familiares que estén distorsionando el funcionamiento normal de la dinámica del hogar, predispone a la persona a sufrir *burnout* (ej., una enfermedad del sujeto, del esposo/a, de un hijo/a, un ere en el trabajo del otro miembro de la pareja, etc.), indudablemente le afectan emocionalmente, le hacen más susceptible, a la vez que alteran su percepción de los estresores laborales apuntados, haciéndole más vulnerable al *burnout*.

Hemos expuesto de manera general las premisas teóricas de los modelos, pero dentro de cada una de ellas existen autores/as que han propuesto su propia secuencia del proceso de *burnout*, bien sea describiendo su transcurso en varias fases, o teniendo en cuenta el momento en el que van apareciendo las tres dimensiones del síndrome: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. A continuación, revisamos los principales modelos explicativos que tratan de explicar el desarrollo del proceso del *burnout* que se derivan de la perspectiva psicosocial.

Edelwich y Brodsky (1980) describen el desarrollo del *burnout* como un proceso de progresiva desilusión, con pérdida de idealismo y de motivación experimentado por las personas que trabajan en profesiones de ayuda. Describen varias fases o etapas por las que atraviesa el trabajador/a hasta llegar al *burnout*: una fase inicial de *entusiasmo*, en la que el idealismo lleva al trabajador/a a plantearse expectativas irreales con respecto a lo que puede conseguir con su labor. En una segunda etapa aparece el

estancamiento, tiene como elemento fundamental una paralización al constatar la irrealdad de las expectativas, con lo cual el idealismo y entusiasmo iniciales desaparecen. La tercera etapa, central en el *burnout*, es la frustración en la que el profesional se cuestiona el valor de sí mismo y de su trabajo. Es, en definitiva, el periodo de la desilusión y de la amotivación laboral en la que brotan los problemas emocionales, físicos y conductuales. Como consecuencia de las anteriores, aparece una cuarta etapa de *apatía* o indiferencia hacia el trabajo, constituye el mecanismo de defensa ante la frustración. La apatía implica sentimientos de distanciamiento y desimplicación laboral y conductas de evitación e inhibición de la actividad profesional.

Por su parte, Cherniss (1980) postula que el *burnout* se da en un proceso de adaptación psicológica entre el sujeto estresado y un trabajo estresante. Describe el proceso en tres fases: 1. *Fase de estrés*: en la que existe un desequilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos de los que se dispone. 2. *Fase de agotamiento*: como respuesta emocional inmediata del sujeto ante dicho desequilibrio. 3. *Fase de afrontamiento*: implica cambios de conducta y de actitud del trabajador/a caracterizados por un trato impersonal, cínico y frío a los clientes.

Price y Murphy (1984) hablan de seis fases: desorientación, labilidad emocional, culpa, soledad y tristeza, solicitud de ayuda y equilibrio.

En la misma línea, el modelo de Farber (1991a, 1991b) describe seis estadios sucesivos: 1. Entusiasmo y dedicación. 2. Respuesta de ira y frustración del trabajador/a ante los estresores laborales. 3. No hay una correspondencia entre el esfuerzo y los resultados y recompensas. 4. Abandono del compromiso e implicación en el trabajo. 5. Aumento de la vulnerabilidad del trabajador/a y aparición de síntomas físicos, cognitivos y emocionales. 6. Agotamiento y descuido (deseo de dejar el trabajo, ausencias frecuentes, abuso de drogas, etc.). Sería el estado final de la escalada de los problemas anteriores si no recibe un tratamiento adecuado.

En general, la mayoría de los autores y autoras asumen las tres dimensiones de Maslach y Jackson, si bien difieren en el orden de aparición.

En el modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1988) destaca que el síndrome no es exclusivo de las profesiones asistenciales, sino que puede darse en profesionales de otros ámbitos, como vendedores/as, directivos/as, etc. También explican que el *burnout* es un proceso progresivo y secuencial en el que el trabajador/a pierde el compromiso que tiene con sus funciones como reacción al estrés laboral. Entienden que la secuencia es: actitudes de despersonalización, como mecanismo disfuncional de afrontamiento del estrés, después los trabajadores/as experimentan baja realización personal en el trabajo, y posteriormente, surge el agotamiento emocional.

Por otro lado, el modelo procesual de Leiter y Maslach (1988) sugiere que el agotamiento emocional es la dimensión fundamental del *burnout*, a la que sigue despersonalización, y posteriormente, la reducida realización personal.

En el modelo modificado por Leiter (1993) el agotamiento emocional sobreviene como respuesta a los estresores laborales, y cuando se hace crónico los trabajadores/as desarrollan actitudes de despersonalización. Los sentimientos de despersonalización no median en la relación de agotamiento emocional y realización personal en el trabajo. Considera, que los estresores laborales como la falta de apoyo social y la falta de oportunidades de carrera, generan los sentimientos de baja realización personal en el trabajo.

Para Lee y Ashforth (1993a, 1993b) tanto la despersonalización como la baja realización personal en el trabajo son consecuencia directa de los sentimientos de agotamiento emocional. Indican que la clave está en comprobar si el agotamiento emocional es el final o el inicio del proceso, lo cual es muy importante porque de este aspecto depende la línea de prevención e intervención en el *burnout*.

Por último, Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995) modifican ciertas insuficiencias teóricas de las perspectivas anteriores. El proceso de *burnout* para estos autores comienza con sentimientos de baja realización personal en el trabajo acompañado de un alto nivel de agotamiento emocional, lo que conduce al desarrollo de actitudes de despersonalización. Más tarde, se incorpora el sentimiento de culpa en el proceso de

burnout. De este modo, existen dos perfiles en la evolución del *burnout*: uno sería los trabajadores/as que, aunque sufren *burnout*, no desarrollan sentimientos de culpa intensos y se pueden adaptar al entorno laboral, por lo que el síndrome no resulta incapacitante para el ejercicio de la actividad laboral a pesar de que ésta sea deficiente para los usuarios, pacientes, clientes, etc. y para la organización. Otro, que incorpora la aparición de sentimientos de culpa en el trabajador/a como un síntoma más del *burnout*, que puede originar un círculo vicioso en el que intensifica sus síntomas y lo hace perverso.

A continuación, incorporamos algunos ejemplos de investigaciones llevadas a cabo en diversos colectivos, así como el orden de aparición de las dimensiones o escalas del *burnout* según diferentes autores/as.

Tabla 6. Secuencia del proceso de aparición de las dimensiones del *burnout* según los diferentes autores y autoras. Fuente: Elaboración propia.

AUTOR Y AÑO	SECUENCIA DEL SÍNDROME	PROFESIONES OBJETO DE ESTUDIO	CARACTERÍSTICAS
Maslach y Jackson (1986)	Agotamiento emocional Despersonalización Baja realización personal	Multioocupacional	<ul style="list-style-type: none"> El factor de despersonalización da problemas cuando la atención a usuarios no es asistencial
Leiter y Maslach (1988)	Agotamiento emocional Despersonalización Baja realización personal	Contextos no asistenciales, (supervisores/as y gerentes de servicios)	<ul style="list-style-type: none"> Presenta algunos problemas a la hora de explicar la despersonalización, falta de enlace de realización personal (Leiter, 1988; Holgate y Clegg, 1991; Lee y Ashforth, 1993b)
Golembiewski, Munzenrieder y Carter (1988)	Despersonalización Baja realización personal Agotamiento emocional	Profesiones no asistenciales (vendedores/as, directivos/as, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> Leiter (1989, 1993) menciona serias limitaciones del modelo, principalmente porque reduce el <i>burnout</i> a la dimensión única de agotamiento emocional
Farber (1991a, 1991b)	Despersonalización Agotamiento emocional Baja realización personal	Profesores/as	<ul style="list-style-type: none"> No tiene solidez teórica para liberar el agotamiento emocional, falta de realización personal de enlace (Lee y Ashforth, 1993b)
Lee y Ashforth (1993a, 1993b)	Agotamiento emocional Despersonalización Baja realización personal	Supervisores/as y directores/as	<ul style="list-style-type: none"> Encuentran que la realización personal está afectada por la despersonalización Indican que la clave está en comprobar si el agotamiento emocional es el final o el inicio del proceso porque de ese aspecto depende la línea de prevención para el tratamiento del síndrome
Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1995)	Agotamiento emocional Baja realización personal Despersonalización	Personal de enfermería	<ul style="list-style-type: none"> Resalta el desarrollo de sentimientos de baja realización personal en el trabajo y, paralelamente, altos sentimientos de agotamiento emocional Las actitudes de despersonalización son subsecuentes y se interpretan como una estrategia de afrontamiento
Grajales (2000)	Agotamiento emocional Despersonalización Baja realización personal	Profesionales de México	<ul style="list-style-type: none"> Señala que los ítems 9, 17, 18 y 19 de la dimensión realización personal tienen una pertenencia ambigua entre este factor y el de despersonalización
Barría (2002)	Agotamiento emocional Despersonalización Baja realización personal	Asistentes Sociales	<ul style="list-style-type: none"> Indica que la mayor parte de la varianza es explicada por el factor agotamiento emocional Elimina los ítems 12 y 18 de la dimensión realización personal

Tras destacar los modelos explicativos del *burnout*, en esta Tesis Doctoral nosotros coincidimos principalmente con las ideas de los modelos etiológicos elaborados desde la teoría organizacional para explicar el origen del *burnout*. Modelos que consideran el síndrome de estar quemado como una respuesta al estrés laboral y que se caracterizan porque enfatizan la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse. Sin embargo, a pesar de que los eventos organizacionales pueden ser por sí solos suficientemente estresantes y llevar al trabajador/a a desarrollar *burnout*, también consideramos importantes las ideas de los modelos que estudian la etiología del *burnout* desde la teoría sociocognitiva del yo; ya que las variables individuales, como hemos expuesto previamente, pueden explicar por qué las personas con un mismo *background* (sexo, edad, experiencia, nivel educativo, etc.) y ante las mismas condiciones de trabajo, a menudo responden de forma diferente ante los estresores potenciales. Es decir, la valoración cognitiva que hace el individuo de los eventos organizacionales es imprescindible para que ocasione en la persona sentimientos que pueden conducir al *burnout*. Asimismo, apoyamos las ideas de los modelos que estudian el *burnout* desde la teoría del intercambio social. Coincidimos también con dichas teorías, ya que el impacto negativo de los estresores laborales puede ser mitigado por los recursos de apoyo social, como por ejemplo de los compañeros/as o de los supervisores/as. Por tanto, la mutua influencia de las variables intrapersonales, ambientales y organizacionales puede proporcionar a la persona una especie de muro de protección facilitándole recursos para el afrontamiento de los estresores laborales, haciéndola, de alguna manera, más resiliente. Del mismo modo, es la conjunción de una confluencia de variables personales, sociales y organizacionales, y la escasez de recursos de afrontamiento, las que llevan a la persona a desarrollar el síndrome de *burnout*.

En el siguiente apartado, nos centramos en el análisis de los instrumentos más importantes que lo evalúan.

1.2. EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL *BURNOUT*

Es a partir de la publicación en el año 1981 del MBI por Maslach y Jackson cuando se establecen unos criterios de medida y evaluación del *burnout* y se extiende el uso de un instrumento de medida estandarizado. No obstante, desde esta primera época hasta la actualidad, el estudio del *burnout* ha pasado por diferentes etapas. La evaluación del *burnout* se ha efectuado desde enfoques diversos, desde la observación clínica con medidas fundamente asistemáticas, hasta entrevistas estructuradas (Forney, Wallace-Schutzman y Wiggers, 1982) y métodos proyectivos (Haack y Jones, 1983). Actualmente, existen numerosas pruebas entre las que destaca el Maslach y Jackson (1986), que revisamos a continuación.

El MBI es el cuestionario más utilizado para la evaluación del síndrome de *burnout* independientemente de las características ocupacionales de la muestra y de sus orígenes. Es el instrumento que ha facilitado la investigación sistemática sobre la teoría. La primera publicación del cuestionario, ligeramente anterior a su comercialización, aparece en 1981 (Maslach y Jackson, 1981). Su elaboración, ha contribuido a la normalización del empleo y aceptación entre la comunidad científica del concepto *burnout*, y el que más se ha empleado para evaluar la incidencia del síndrome en diversas profesiones en distintos países como EEUU (Maslach y Jackson, 1981), Gran Bretaña (Firth, McIntee, Mckeown y Britton, 1985), Canadá (Leiter, 1988a, 1988b; Golembiewski, et al., 1986), Austria (Pierce y Molloy, 1989), Zimbabwe (Wilson y col., 1989), Alemania (Enzmann y Kleiber, 1990), Jordania (Abu-Hilal y Salameh, 1992), Holanda (Schaufeli y Van Dierendonck, 1993), Italia (Pedrabissi, Rolland y Santinello, 1993), Polonia (Schaufeli y Janczur, 1994), España (Oliver, Pastor, Aragoneses y Moreno, 1990; Gil-Monte y Schaufeli, 1991; Peregrín, Bonilla e Iglesias, 1995), etc.

El primer inventario, creado por Maslach y Jackson (en Cordes y Dougherty, 1993) mantiene dos tipos de escalas: frecuencia e intensidad del síndrome. En la forma de frecuencia el sujeto valora con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems. En la forma de intensidad, el sujeto valora la

intensidad con la que siente esas mismas situaciones. Posteriormente, debido a la alta correlación repetidamente encontrada en la mayoría de las investigaciones, Maslach y Jackson recomiendan la reducción de las dos escalas de frecuencia e intensidad a una sola, aceptando la utilización únicamente de la escala de frecuencia en la segunda edición. Así se desarrolla la versión final del MBI, siendo el primer instrumento científicamente validado sobre el tema (Maslach, Leiter y Schaufeli, 2001).

El MBI contiene ítems que permiten la determinación de los síntomas o dimensiones según la frecuencia en que se presentan en el contexto del trabajo. El instrumento está formado por 22 ítems que se valoran con una escala tipo *Likert*. El sujeto valora mediante un rango de 6 adjetivos que van de nunca a diariamente, con qué frecuencia experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems. La factorización de los 22 ítems arroja en la mayoría de los trabajos 3 factores o dimensiones a evaluar: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en el trabajo; dimensiones que son obtenidas como resultado de un análisis exploratorio de una serie de experiencias asociadas con el fenómeno de *burnout* por medio del MBI (Gil-Monte, 1999b).

El contenido conceptual de las tres subescalas establece que los sentimientos intensos de estar quemado en el trabajo se obtienen con puntuaciones altas en agotamiento emocional y en despersonalización, y bajas en la subescala de realización personal. En el manual del cuestionario MBI se indica la conveniencia de mantener las tres puntuaciones por separado y no combinarlas en una puntuación única, puesto que no parece estar claro el peso que puede tener cada factor en una puntuación única total (Maslach y col., 1986). Por tanto, la relación entre puntuación y grado de *burnout* es dimensional, es decir, en principio no existe un punto de corte que indique o no si existe *burnout*.

En cuanto al diagnóstico, los sujetos por encima del percentil 75 se incluyen en la categoría alto, entre el percentil 25 y el 75 en la categoría medio y por debajo del percentil 25 en la categoría bajo. Algunos autores/as señalan, que usar esta clasificación a partir de los percentiles con fines diagnósticos no es apropiado, y que

los niveles de *burnout* pueden diferir según las profesiones, país o cultura (Maslach y col., 1986; Gil-Monte y Peiró, 1997; Ramos, 1999).

➤ **Validez**

La validez factorial de las dimensiones del MBI ha sido muy estudiada y su estructura tridimensional ha sido confirmada en muchos estudios (Belcastro, Gold y Hays, 1983; Fimian y Blanton, 1987; Gold, Bachelor y Michael, 1989; Söderfelt, Söderfelt, Warg y Ohlson, 1996; Gil-Monte y Peiró, 1999b; Viloriay Paredes, 2002; Gil-Monte, 2003; Kitaoka et al., 2004). También se han efectuado estudios que utilizan análisis factorial confirmatorio y desde los que se insta a los investigadores/as a asumir una estructura trifactorial (Gold, Roth, Wright, Michael y Chin-Yi, 1992; Holland, Michael y kim, 1994; Naude y Rothmann, 2004; Gil-Monte, 2005b).

A pesar de todo, algunos estudios replican la estructura trifactorial original encontrando debilidades psicométricas en relación a la validez factorial del cuestionario cuando tratan de estudiar diversas muestras ocupacionales (Iwacnicki y Schwab, 1981; Pierce y Molloy, 1989; Lee y Ashforth, 1990). Entre las debilidades encontradas se pueden observar problemas de consistencia interna por entregar valores relativamente bajos, en especial para la escala de despersonalización (Gil-Monte y Peiró, 1999b).

Las investigaciones sobre la validez factorial del MBI en España arrojan resultados similares a los obtenidos en otros países. Olmedo (1993), centrando su estudio en una muestra de profesionales de la salud, llega incluso a una estructura de siete factores que explican el 58,1% de la varianza total. En esta línea, se encuentran los hallazgos de García, Llor y Sáez (1994), quienes también obtienen siete factores que explican el 61% de la varianza en una muestra de trabajadores/as de un hospital.

Respecto a las adaptaciones españolas del MBI que reproducen la estructura trifactorial cabe citar la realizada por Moreno y colaboradores (Oliver, Pastor, Aragoneses y Moreno, 1990; Moreno, Oliver y Aragoneses, 1992; Oliver, 1993). La versión de estos autores mantiene los 9 ítems de la escala de agotamiento emocional y

los 8 ítems de la escala realización personal en el trabajo; pero, a diferencia de la versión original, en el análisis factorial la escala de despersonalización queda reducida a 3 ítems (ítems 5, 10 y 11). Es así, como una gran diversidad de trabajos obtienen resultados muy dispares observándose que el MBI sigue presentando debilidades psicométricas con relación a la validez factorial (Gil-Monte, 1999b; Densten, 2001; Shirom y Shmuel, 2002).

Algunos ejemplos de las diferentes investigaciones sobre el MBI, así como del número de factores hallados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Resumen de investigaciones sobre el MBI. Fuente: Elaboración propia.

ESTUDIO	INSTRUMENTO	MUESTRA	ESTRUCTURA FACTORIAL
Belcastro, Gold y Hays (1983)	MBI-HSS	Profesores/as	3 factores
Catón (1988)	MBI-HSS	Profesionales de Educación Especial	4 factores
Byrne (1993)	MBI-ES	Profesores/as	3 factores
Kandolín (1993)	MBI-HSS	Personal de enfermería	3 factores
Olmedo (1993)	MBI-HSS	Profesionales de la salud	7 factores
García, Llor y Sáez (1994)	MBI-HSS	Personal de enfermería	7 factores
Burke, Greenglass y Schwarzer (1996)	MBI-ES	Profesores/as	3 factores
Gil-Monte y Peiró (1999b)	MBI-HSS	Multiocupacional en España	4 factores, la dimensión realización personal se divide en dos
Shutte, Toppinen, Kalimo y Schaufeli (2000)	MBI-GS	Multiocupacional en diferentes países europeos	3 factores
Maslach, Leiter y Schaufeli (2001)	MBI-HSS	Multiocupacional	3 factores
Bakker, Demerouti y Schaufeli (2002)	MBI-GS	Multiocupacional de Alemania	3 factores
Barría (2002)	MBI-HSS	Asistentes Sociales	3 factores
Hwang, Scherer y Ainina (2003)	MBI-HSS	Multiocupacional	4 factores
Halbesleben y Buckley (2004)	MBI-HSS	Multiocupacional	2 factores

➤ Fiabilidad del MBI

La consistencia interna de las 3 escalas del MBI es satisfactoria, con valores entre 0,71 y 0,90 en una muestra normativa de aproximadamente 11.000 sujetos.

Se encuentran valores similares en profesores/as (Belcastro et al., 1983), en profesionales de servicios sociales (Brookings, Boltob, Brown y McEvoy, 1985), en trabajadores/as sociales (Corcoran, 1986), personal de enfermería (Constable y Russell, 1986), profesionales de instituciones penitenciarias (Dignam, Barrera y West, 1986; Lindquist y Whitehead, 1986), en muestras de psicólogos/as (Ackerley, Burnell, Holder y Kurdek, 1988; Huberty y Huebner, 1988). En ocasiones, en la escala de despersonalización se obtienen coeficientes de consistencia interna por debajo de 0,70, aunque tal vez incida en ello la menor longitud de la escala. A este respecto, Schaufeli y Peeters (1990) indican que la estandarización de la longitud de las escalas puede eliminar estas diferencias sistemáticas entre despersonalización y las otras escalas del MBI.

El rango de los coeficientes test-retest oscila entre 0,60 y 0,80 en periodos de un mes (Maslach y Jackson, 1986). Algunos trabajos, muestran una elevada correlación (0,80) entre el agotamiento emocional y la despersonalización en un intervalo de tres meses (Dignam et al., 1986).

En la mayoría de las investigaciones, el agotamiento emocional es la escala del *burnout* de mayor estabilidad, y la despersonalización la escala menos estable. Los coeficientes de consistencia más bajos se encuentran en la dimensión de despersonalización, especialmente cuando se utilizan en contextos no asistenciales (Leiter y Maslach, 1988), debido también a que el número de ítems es menor. Estas correlaciones elevadas sugieren que el *burnout* es un fenómeno crónico (Schaufeli, Maslach y Marek, 1993). Por otro lado, se constata la ambigüedad factorial presentada por algunos ítems (Gil-Monte y Peiró, 1997). En este sentido, Byrne (1992) presenta un análisis en el que el ajuste global del modelo mejora eliminando los ítems 2, 12, 16 y 20. Los ítems 6 y 11 también han presentado problemas de ambigüedad factorial en

algunos trabajos (Golembiewski y cols., 1983; Green y Walkey, 1988), al cargar en las escalas de despersonalización y agotamiento emocional, respectivamente.

En definitiva, aunque el MBI tiene algunos problemas psicométricos, en general puede considerarse que su validez factorial y la consistencia interna de sus escalas son satisfactorias. La validez convergente y divergente es igualmente aceptable y no presenta problemas especiales. Los posibles problemas del MBI están principalmente en la concepción teórica del modelo.

➤ Versiones

Posteriormente, se desarrollan tres versiones del MBI para poblaciones específicas. Según la última edición del manual (Maslach, Jackson y Leiter, 1996), existen tres versiones del MBI: el *MBI-Human Services Survey* (MBI-HSS), dirigido a los profesionales de la salud, es la versión clásica del MBI (Maslach y Jackson, 1986); el *MBI Educators Survey* (MBI-ES), para profesionales de la educación, (Schwab, 1986); y el *MBI-General Survey* (MBI-GS), elaborado por Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996), que presenta un carácter más genérico, no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son personas (Leiter y Schaufeli, 1996).

Tabla 8. Versiones del MBI para la medida del *burnout*. Fuente: Adaptado de Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda (2007). NTP 732.

INSTRUMENTO DE MEDIDA	DIMENSIONES	MUESTRA
MBI-Human Services (MBI-HSS) (Maslach y Jackson, 1981)	Agotamiento emocional Despersonalización Baja realización personal	Profesionales de ayuda y servicios
MBI-General Survey (MBI-GS) (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996)	Agotamiento Cinismo Ineficacia profesional	Todo tipo de profesionales
MBI-Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002a)	Agotamiento Cinismo Ineficacia	Estudiantes universitarios

Además, como se muestra en la Tabla anterior, la extensión del *burnout* no ha finalizado con su detección y medida en profesionales fuera del área de los servicios y del área de trabajos con datos y con objetos, sino que también se ha llegado a detectar en estudiantes universitarios diseñándose medidas específicas para su evaluación. Así,

la publicación del *Maslach burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) por Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002a), ha hecho posible medir el *burnout* fuera del ámbito ocupacional al definir sus dimensiones en referencia al estudio.

- **El MBI-Human Services Survey (MBI-HSS)**, dirigida a los profesionales de la salud. Está considerada como la versión clásica del MBI (Maslach y Jackson, 1986). El cuestionario está constituido por 22 ítems que se distribuyen en tres escalas y miden: a) la frecuencia con que los profesionales perciben la baja realización personal en el trabajo (tendencia a evaluarse negativamente, de manera especial con relación a la habilidad del sujeto para realizar el trabajo, y para relacionarse profesionalmente con las personas que atienden, 8 ítems); b) agotamiento emocional (no poder dar más de sí mismo en el ámbito emocional y afectivo, 9 ítems); y c) despersonalización (desarrollo de sentimientos y actitudes de cinismo, y carácter negativo hacia las personas destinatarias del trabajo, 5 ítems).
- **El MBI-Educators Survey (MBI-ES)**, es la versión del MBI-HSS para profesionales de la educación. El cuestionario se compone de 8 ítems sobre agotamiento emocional, 9 ítems sobre despersonalización, y 5 ítems de carácter negativo hacia las personas destinatarias del trabajo. Esta versión cambia la palabra paciente por alumno, reproduce la misma estructura factorial del MBI-HSS, y mantiene el nombre de las escalas.
- **El MBI-General Survey (MBI-GS)**, elaborado por Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996). Esta nueva versión del MBI presenta un carácter más genérico, aplicable a todas las ocupaciones y trabajos, no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son personas (Leiter y Schaufeli, 1996).

Cuando se evalúa el síndrome de quemarse por el trabajo mediante el MBI-GS, estamos evaluando una crisis en la relación de una persona con su trabajo, y no necesariamente una crisis en las relaciones entre una persona y la gente con la que se relaciona en el trabajo. Esta concepción del constructo quemarse por el trabajo abre la posibilidad de concebirlo como unidimensional frente a las recomendaciones hechas

hasta ahora, en relación con el MBI-HSS, de evaluarlo y mantenerlo como un constructo tridimensional, sin agregar las puntuaciones de las tres dimensiones en una puntuación única.

El MBI-GS mantiene la estructura tridimensional del MBI-HSS, aunque sólo consta de 16 ítems frente a los 22 de esa escala. Esos 16 ítems se distribuyen en las tres dimensiones de la escala denominadas: agotamiento (cinco ítems), cinismo (cinco ítems) y eficacia profesional (seis ítems), (Maslach y Leiter, 1996 et al., en Buzzetti, 2005). Los ítems que miden agotamiento son más genéricos que los de la subescala de agotamiento emocional del MBI-HSS, pues incluyen referencias a la fatiga física y emocional, pero sin ninguna referencia explícita a *los otros* como fuente de esas emociones negativas. Los ítems que miden cinismo, a diferencia de los que miden despersonalización, reflejan indiferencia o actitudes de distanciamiento hacia el trabajo, y no se centran en las personas hacia las que se dirige éste. Pero, al igual que en el caso de la despersonalización, se considera que evalúan el intento de los individuos de distanciarse del trabajo como estrategia de afrontamiento frente a las exigencias agotadoras de éste. Finalmente, la subescala de eficacia profesional es similar a la de realización personal en el trabajo del MBI-HSS, pero se centra más en las expectativas de éxito del sujeto. Así, la falta de eficacia profesional puede definirse como la tendencia a evaluar el propio trabajo de manera negativa y una reducción de los sentimientos de competencia en el puesto y de desempeño en el trabajo.

Aunque el MBI-HSS y el MBI-GS tienen muchos aspectos en común, la diferencia más relevante entre ambos instrumentos es que el MBI-GS no se centra en la relación laboral de servicio que se establece entre un profesional y los usuarios o clientes, sino en la realización del trabajo en general.

En este trabajo, como referiremos en el apartado de material y métodos, utilizamos ***la adaptación al castellano del Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)*** (Salanova, Llorens, Grau, Schaufeli y Peiró, 2000), para la evaluación del síndrome de *burnout*. El cuestionario consta de 15 ítems, que se responden en una escala tipo *Likert* en la que el sujeto puntúa la frecuencia con la que experimenta los

sentimientos que configuran el síndrome. El rango de frecuencia está formado por siete adjetivos que van desde *nunca/ninguna vez* (0) a *siempre/todos los días* (6). Dichos ítems se distribuyen en las tres escalas del constructo: agotamiento emocional (5 ítems), cinismo (4 ítems) y eficacia personal/profesional (6 ítems). Altas puntuaciones en agotamiento y cinismo y bajas puntuaciones en eficacia suponen existencia del síndrome de *burnout*.

El otro instrumento de medición del *burnout* que más desarrollo científico ha tenido ha sido el ***Tedium Measure***. El *Tedium Measure* (TM) de Pines et al. (1981) se diseñó originalmente como instrumento de medida del *tedium*. Es un constructo más amplio que el *burnout* ya que abarca a éste y a otros síndromes. Es el único inventario, además del MBI, que ha sido utilizado con frecuencia en la investigación del síndrome.

El TM es una escala tipo *Likert* de 21 ítems con siete opciones de respuesta (desde nunca hasta siempre) que mide las tres dimensiones del *burnout* que los autores conceptualizan: a) agotamiento físico, caracterizado por fatiga, agotamiento físico, sensación de destrucción y abatimiento; b) agotamiento emocional, compuesto por sensación de depresión, agotamiento emocional y *burnout*; y c) agotamiento mental, formado por sensaciones de infelicidad, inutilidad y rechazo, falta de ilusión y resentimiento hacia las personas.

Algunos estudios avalan la fiabilidad y validez del instrumento (Stout y Williams, 1983; Corcoran, 1986; Arthur, 1990). En esta línea, Fernández-Castro, Doval y Edo (1994), en un estudio en el que analizan los efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud, afirman que el *Tedium Measure* ofrece garantías para su uso dada su consistencia interna y su comprobada utilidad como medida del estrés. Sin embargo, Schaufeli y Van Dierendonck (1993) sostienen que el *Tedium Measure* no es válido como medida del síndrome porque no recoge los componentes actitudinales del síndrome. El *Tedium Measure* se transforma posteriormente en el ***Burnout Measure*** (Pines y Aronson, 1988). Asimismo, Pines y col. (1995) han hecho una adaptación española del *Burnout Measure*.

Por otro lado, además del MBI, han sido muchos los instrumentos desarrollados para evaluar los distintos aspectos relacionados con el síndrome que usan dimensiones idénticas o similares a las del MBI, y que también han sido relevantes en cuanto a su aporte a la investigación. Entre ellos están el *Staff Burnout Scale for Health Professionals* (SBS-HP) (Jones, 1980); el *Burnout Measure* (BM) (Pines y col., 1988); el Cuestionario Breve de *Burnout* (CBB) (Moreno, Bustos, Matallana y Miralles, 1997); y el *Shirom-Melamed Burnout Measure* (SMBM) (Shirom y Shmuel, 2002), entre otros, que han sido empleados de manera continua, sistemática y rigurosa, propiciando estudios y resultados que han contribuido a entender el fenómeno de quemarse por el trabajo. Pese a ello, solamente el MBI cuenta con muestras amplias y diversas en cuanto a características ocupacionales y de su lugar de origen, por lo que este instrumento ha sido aceptado como estándar para medir el *burnout*.

En la Tabla 9, recogemos los quince instrumentos principales de medida del *burnout* en una revisión centrada sólo en trabajos que aportan datos esclarecedores sobre las propiedades psicométricas. Algunos instrumentos han sido creados a partir de la concepción teórica que los autores/as sostienen acerca del *burnout*; en otros casos, sin embargo, ha sido el propio instrumento el que ha desarrollado una noción teórica del síndrome.

Tabla 9. Instrumentos de medida del *burnout*. Fuente: Adaptado de Garcés De los Fayos, López y García (1997).

INSTRUMENTO DE MEDIDA	AUTOR Y AÑO	ÍTEMS	FIABILIDAD
<i>Staff Burnout Scale (SBS)</i>	Jones (1980)	30	0,93
<i>Indicadores del Burnout</i>	Gillespie (1980)	7	Índices adecuados de fiabilidad
<i>Emener-Luck Burnout Scale (ELBOS)</i>	Emener y Luck (1980)	30	0,87
<i>Tedium Measure (TM)</i>	Pines, Aronson y Kafry (1981)	21	0,91-0,93
<i>Maslach Burnout Inventory (MBI)</i>	Maslach y Jackson (1981)	22	0,71-0,90
<i>Burnout Scale (BS)</i>	Kremer y Hofman (1985)	5	0,54
<i>Teacher Burnout Scale (TBS)</i>	Seidman y Zager (1986)	21	0,89 (satisfacción con la carrera) 0,72 (actitudes hacia los estudiantes)
<i>Energy Depletion Index (EDI)</i>	Garden (1987)	7	0,82
<i>Mattews Burnout Scale for Employees (MBSE)</i>	Mattews (1990)	50	0,93
<i>Efectos Psíquicos del Burnout (EPB)</i>	García Izquierdo (1990)	12	0,92
<i>Escala de Variables Predictoras del Burnout (EVPB)</i>	Aveni y Albani (1992)	En total encuentran 23 variables predictoras del <i>burnout</i> de las cuales destacan 16 que consideran estadísticamente relevantes	No es propiamente un instrumento de medida del <i>burnout</i> . Las autoras aplican a una muestra de trabajadores/as sociales un inventario de ansiedad y otro de depresión y, a partir de los resultados obtenidos surgen un conjunto de variables que serían las predictoras del <i>burnout</i>
<i>Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP)</i>	Moreno y Oliver (1993)	75	Índices adecuados de fiabilidad
<i>Holland Burnout Assessment Survey (HBAS)</i>	Holland y Michael (1993)	18	0,84 (para dos de los factores) 0,62 (para los otros dos factores)
<i>Rome Burnout Inventory (RBI)</i>	Venturi, Dell'Erba y Rizzo (1994)	Combina 6 bloques de preguntas	Índices adecuados de fiabilidad
<i>Escala de Burnout de Directores de Colegios</i>	Friedman (1995)	22	0,92

Una vez revisados los instrumentos más importantes que evalúan el *burnout*, pasamos a exponer su incidencia en la profesión docente. Posteriormente, analizamos las diferentes fuentes de estrés, así como las variables relacionadas con el síndrome en este colectivo. Finalmente, realizamos un breve recorrido de los modelos explicativos del *burnout* en docentes.

1.3. INCIDENCIA DEL SÍNDROME EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Numerosas investigaciones coinciden en que la explicación del por qué son las profesiones asistenciales las más afectadas por el síndrome de *burnout* está intrínsecamente unida con la propia etiología del síndrome. Las profesiones asistenciales tienen una filosofía humanística del trabajo, sin embargo, el choque que experimentan estos profesionales al encontrar un sistema deshumanizado y despersonalizado al que deben adaptarse, determina en gran medida su comportamiento; de tal forma que la prevalencia de expectativas no realistas acerca de los servicios humanos profesionales, y la diferencia entre estas expectativas y la realidad, contribuye en gran medida al estrés que experimentan estos empleados/as (kramer, 1974; Cherniss, 1980; Stevens y O'Neill, 1983). Por otro lado, a las profesiones asistenciales se les pide que empleen un tiempo considerable en intensa implicación con usuarios que, a menudo, se encuentran en una situación problemática, cargada de sentimientos de frustración, temor o desesperación que pueden provocar en el profesional un gran vacío, y *burnout* (Maslach y col.,1981).

Los datos aportados por las diferentes administraciones de educación sobre las bajas laborales de este colectivo, son uno de los primeros detonantes que comienzan a señalar la importancia del estudio del *burnout* en el sector docente. Estos resultados señalan un aumento anual de las bajas de tipo psiquiátrico que no se encuentran en otras profesiones, que repercuten en un incremento del absentismo laboral, un enorme gasto en sustituciones, y un bajo rendimiento en el trabajo (García-Calleja, 1996).

De hecho, los estudios descriptivos con diseños correlacionales que estudian la relación entre *burnout* y otras variables, fundamentalmente sociodemográficas, se

repiten en casi todos los países. En Alemania, Knight-Wegenstein (1973) realiza uno de los estudios pioneros en el ámbito de la educación en el que obtiene que el 87,6% de los 9.129 profesores/as estudiados aparecen como afectados por un elevado grado de tensión en el trabajo. Destacan también las investigaciones realizadas por Tomashevskaja (1978) en Ucrania, Pines et al. (1981) en Estados Unidos, Kyriacou (1980), Capel (1987) y Chakravorty (1989) en Inglaterra, Borg y Falzon (1989) en Malta, Esteve (1994) en España y Temml (1994) en Austria.

De gran interés son los estudios que buscan una relación entre bajas laborales y estrés y *burnout*. En esta línea, Chakravorty (1989) realiza una investigación sobre este tema en la que afirma que un 77% de las bajas de larga duración son debidas a trastornos mentales en una muestra de 1.500 profesores/as con baja laboral. En otro estudio realizado entre 1997 y 1999 donde se revisan todos los casos de jubilación temprana en 408 docentes, se detecta que las causas de las mismas son los trastornos psicósomáticos y psiquiátricos para el 45%, siendo la frecuencia mayor en las mujeres que en los hombres.

Algunos trabajos, relacionan puntuaciones en medidas de *burnout* (entre ellas la más utilizada es, con diferencia, el MBI) y otras variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.) con diferentes profesiones comparadas con la de profesores/as (Travers y Cooper, 1997; De Heus y Diekstra, 1999), siendo las más estudiadas: enfermeros/as, trabajadores/as sociales y médicos; pero en todos los casos los resultados obtenidos señalan a la profesión docente como la más afectada por el síndrome de *burnout*.

Otras investigaciones se centran, al igual que nuestro estudio, en el colectivo de docentes de Educación Secundaria. Por ejemplo, Rubio (2002) recoge que un 18,5% de los orientadores de IES (Institutos de Educación Secundaria) de Extremadura padece bastante el síndrome, siendo el mismo porcentaje (18,5%) los que lo sufren a un nivel extremo.

Numerosos autores/as, como Moriana y Herruzo (2004), también afirman que la profesión docente es la más afectada por el síndrome de *burnout* señalando

especialmente a la etapa de Secundaria, junto a otras profesiones como la enfermería, la medicina y el trabajo social.

Por su parte, Marqués, Lima y Lopes da Silva (2005) obtienen en su muestra de 777 profesores/as portugueses de Educación Plástica de Secundaria, que el 54% perciben su profesión muy o extremadamente estresante, el 6,3% presentan altas puntuaciones en agotamiento emocional y despersonalización y bajas en realización personal, y un 30,4% se encuentran en situación de riesgo con altas puntuaciones en agotamiento emocional y despersonalización y medio en realización personal. Del mismo modo, Martín (2005) señala que el profesorado de Secundaria representa el 61% de las bajas laborales por estrés, depresión o ansiedad, de lo que el autor concluye una mayor presión para los profesores/as de Secundaria en comparación con sus compañeros/as de Primaria.

Asimismo, Prieto y Bermejo (2006) obtienen con una muestra de 71 docentes de Secundaria de centros de Madrid, que un 84,4% y un 69,7% presentan niveles medios o altos de estrés de rol y de *burnout* respectivamente, presentando un 39,7% puntuaciones altas en cansancio emocional. En la misma línea, Otero-López et al. (2008) con una muestra de 3000 profesores/as de Educación Secundaria de Galicia, constatan que el 29,9% está altamente estresado, el 49,3% manifiesta estrés moderado y el 20,8% no sufre o padece poco estrés.

En este orden de cosas, y pese a la constatación de la necesidad de una intervención que prevenga y palíe sus efectos, el *burnout* docente (al igual que en el resto de profesiones asistenciales), no es actualmente considerado como una forma específica de estrés laboral y, por tanto, no está incluido en la lista de enfermedades que establece la OIT (Organización Internacional del Trabajo). No obstante, esta misma organización reconoce que el estrés y el síndrome de *burnout* no son dos fenómenos aislados, sino que ambos se han convertido en un riesgo ocupacional significativo de la profesión docente, que afecta de manera muy particular al profesorado.

Además, en España, hay razones jurídicas para continuar con el estudio del *burnout* en docentes. Bajo un desarrollo legislativo encuadrado en la Directiva Marco

de la Unión Europea en materia de Salud y Seguridad (89/391/CEE) y la aprobación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL, Ley 31/1995, de 8 de noviembre; BOE 10/11/1995) y su desarrollo normativo a través del Reglamento de los Servicios de Prevención (Real Decreto 39/1997, y Real Decreto 780/1998), se reconocen la organización y la ordenación laboral como condiciones de trabajo susceptibles de producir riesgos laborales, recogiendo el interés en la prevención de riesgos psicosociales laborales.

El tratamiento del *burnout* ha llegado incluso a los tribunales. La sala 4ª del Tribunal Supremo (26-10-2000) declara firme la sentencia dictada por el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2-11-1999), que a su vez confirma otra del juzgado de lo Social de Eibar (9-2-99), donde se reconoce a un jefe de taller de un centro de discapacitados padecer la enfermedad de *burnout* como consecuencia de su profesión, al considerar que el síndrome de quemarse por el trabajo es un accidente laboral si éste se contrae por causa exclusiva de la ejecución del trabajo, representando esta sentencia un importante antecedente en la interpretación y aplicación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (Tejero, Graña, Muñoz-Rivas y Peña, 2002). Posteriormente, en Barcelona se ha reconocido como accidente de trabajo el síndrome de *burnout* en una profesora por padecer estrés y ansiedad, concediéndole la incapacidad permanente absoluta para desempeñar su labor docente, con el consiguiente derecho a recibir de la mutua del centro en que trabajaba una pensión del 100% de su base reguladora. Asimismo, la sentencia pone énfasis en que la dolencia no surge de manera súbita, sino que es un proceso continuo, consistente en un estrés de carácter crónico experimentado progresivamente en el contexto laboral (Vila, 2003).

En síntesis, la literatura sobre el tema a través de los estudios, ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad del sector educativo ante el síndrome de *burnout*, afectando no sólo al bienestar del profesorado en cuanto a sus posibilidades de autorrealización, sino también a su equilibrio físico y psíquico, con importantes y negativas consecuencias para la calidad del completo proceso de la enseñanza.

Hasta aquí algunas de las investigaciones realizadas en docentes. En el siguiente apartado, exponemos las principales fuentes de estrés e insatisfacción que afecta a dicho colectivo.

1.3.1. FUENTES DE ESTRÉS EN EL PROFESORADO

El trabajo, para todos, debe satisfacer la necesidad de sentirse útil. Cuando se desempeñan tareas valiosas, reconocidas y altamente valoradas por la sociedad, se fortalece la autoestima del trabajador/a. Debe existir una armonía entre las expectativas del sujeto, su ideal profesional internalizado y la realidad de lo que hace, la cual le llega por sus propias valoraciones cognitivas y el reconocimiento social. Cuando se rompe la armonía por una alteración de cualquiera de estos factores, las expectativas no se cumplen, el ideal no se alcanza, se daña la autoestima y los sentimientos de frustración matizan el resultado.

La tarea del docente impone demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales que en interacción con los recursos individuales pueden impactar negativamente en su salud y bienestar (Martínez, Grau y Salanova, 2002). Esto, unido a las condiciones organizacionales y sociales en las que se desempeñan, va conformando una realidad que se torna compleja para poder abordar todos sus aspectos.

En este sentido, Schaufeli (2005) señala que las fuentes implicadas en la aparición de este síndrome dentro del contexto educativo son múltiples. El autor considera que el síndrome de *burnout* no es cuestionable en el caso de la docencia, porque tiene en cuenta que en estas profesiones se producen problemas somáticos y psicológicos que dañan significativamente la ejecución profesional y porque afecta a las relaciones mantenidas con los alumnos/as y a la calidad de la enseñanza. Asegura también, que los profesores/as tienen puestas elevadas expectativas de éxito en los demás, y las interacciones con los compañeros/as son escasas e inexistentes. Añade, que es una profesión afectivamente vinculante y un día de trabajo en un centro docente está lleno de constantes interacciones intensivas con personas.

En este orden de cosas, existe un gran acuerdo entre los profesionales de la enseñanza y buena parte de la sociedad, sobre lo difícil que es impartir clases a los adolescentes de hoy. Por su parte, Nieto (2006) destaca que este clima de insatisfacción recoge consideraciones negativas respecto a la falta de disciplina, baja motivación y desinterés del alumnado. El profesorado, hoy más que nunca, vive en sus carnes la falta de apoyo de padres y madres, e incluso de la administración educativa. Actitudes negativas de las familias hacia el aprendizaje de sus hijos/as, y defensa del alumnado por parte de las familias, dejando a los profesores/as sin autoridad en muchas ocasiones. A ello hay que añadir unas malas condiciones de trabajo (número excesivo de alumnos/as en las aulas, exceso de tareas a realizar, presiones temporales y sobrecarga de trabajo, escaso profesorado de apoyo, inadecuación de horarios, tutorías más conflictivas, así como la excesiva burocracia y el papeleo que de ello se deriva, etc.).

Además, el trabajo del profesor/a exige altos niveles de concentración, precisión y atención que implica tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas. Se les exige también que se impliquen a nivel emocional con los estudiantes, padres/madres, compañeros/as, relaciones que, en muchas ocasiones, pueden ser conflictivas. Todo ello, en una ruptura del consenso social sobre lo que es la Educación, un escaso reconocimiento de la labor docente donde sólo se aprecia el hecho de la gran cantidad de vacaciones que éstos poseen, y no de la gran y difícil labor que llevan a cabo en las aulas. Por tanto, en el ámbito educativo el agotamiento emocional hace referencia a la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas de los estudiantes, los compañeros/as de trabajo y los padres/madres; mientras que la despersonalización se expresa mediante el distanciamiento emocional hacia los estudiantes y los compañeros/as de trabajo (Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez, 2005).

Asimismo, la situación actual de crisis económica afecta de forma global al colectivo docente en forma de reducción de presupuesto público, lo que se traduce en un aumento de las ratios profesor/alumno, en un descenso de los recursos generales y en una mengua importante en sus remuneraciones, sumando y agravando las fuentes

de estrés mencionadas. A todo ello, hay que añadir unos acelerados cambios en las demandas de currículo y organización, obstáculos técnicos con los recursos tecnológicos, nuevos métodos y medios de enseñanza, que afectan, en definitiva, a los educadores en su rutina de trabajo. En la Tabla 10 se muestran algunos de los factores, tanto organizacionales como sociales, que son fuente de estrés en el colectivo docente.

Tabla 10. Fuentes de estrés laboral en el colectivo docente. Fuente: Elaboración propia.

FACTORES ORGANIZACIONALES	FACTORES SOCIALES
Sobrecarga laboral	Pérdida de autoridad ante alumnos/as y padres/madres
Exceso de trabajo administrativo del docente	Falta de motivación e indisciplina de los alumnos/as
Masificación de las aulas y escaso profesorado de apoyo	Poca implicación de las familias
Escasez de tiempo ante la demanda de trabajo	Falta de apoyo de los padres/madres y de la administración educativa
Ambigüedad de rol y conflictos de rol	Transferencia de funciones de la familia a la escuela
Formación, promoción y desarrollo profesional deficientes	Problemas con los superiores/as (directores/as, inspectores/as, etc.)
Continuas reformas educativas	Falta de apoyo de los compañeros/as
Deficientes equipamientos de los centros, aulas, etc	Pérdida y desvalorización de estatus, prestigio y consideración social
Salarios bajos	Cuestionamiento continuo de su profesión

Si a todo esto le sumamos otros factores externos del ámbito laboral, derivados de las características generales y específicas de la personalidad del sujeto, las circunstancias familiares o de la vida privada y social del docente, muchas veces los profesores/as no poseen respuestas para enfrentarse a todo, y esta situación puede llevar a una disminución en su actividad laboral, mental, interpersonal y física que puede terminar en un trastorno, como el *burnout* (Franco, 2010).

Todas estas razones, para concluir con este apartado, configuran un conglomerado de causas y de factores relacionados explicativos de la generalizada insatisfacción del profesorado, circunstancias en que no pueden sentirse motivados para dar lo mejor de sí, que repetidamente originan sentimientos que van acompañados de apatía, absentismo laboral, despersonalización y, en consecuencia,

desgaste profesional, o lo que algunos directores/as y decanos/as llaman *jubilación en el trabajo*.

Finalmente, los estudios corroboran que la presencia de estos profesionales con *burnout* determina altamente la probabilidad de que sus compañeros/as también lo desarrollen (Bakker, LeBlanc y Schaufeli, 2005; Bakker, van Emmerik y Euwema, 2006; Bakker, Westman y Schaufeli, 2007).

Hasta aquí la problemática general que afecta al profesorado. En el siguiente apartado, revisamos las principales investigaciones realizadas sobre las causas y variables relacionadas con el *burnout* en este colectivo.

1.3.2. CAUSAS RELACIONADAS CON EL *BURNOUT* EN EL PROFESORADO

El tema que más interés suscita desde un principio en este ámbito son las variables que están relacionadas con la etiología del fenómeno del *burnout* en el profesorado. Clásicamente, se distingue entre variables personales socio-demográficas, como la edad, el sexo, etc., y variables personales, relacionadas con las actitudes o personalidad del sujeto. A continuación, describimos las más estudiadas y las principales conclusiones a las que se han llegado.

1.3.2.1. Variables socio-demográficas

Son muchos los estudios (Maslach y col., 1981; Schwab e Iwanicki, 1982a; Byrne, 1991; Roger y Abalo, 2014) que centran su atención en el análisis de variables demográficas y su relación con el *burnout*. Seguidamente, describimos distintos factores que en la medida en que están presentes aumenta o disminuye el grado de estrés laboral percibido por el sujeto, que, indudablemente, afecta al desarrollo del síndrome de *burnout* en una u otra dirección.

➤ Sexo

Los resultados no son concluyentes. Por ejemplo, Martínez y Salanova (2003) señalan que las mujeres se encuentran más agotadas, se perciben menos eficaces y presentan más síntomas depresivos. En la misma línea, otros trabajos sugieren que las

mujeres docentes experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres (Maslach, 1982; Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005; Maslach 2005; Moriana y Herruzo, 2006; Ortiz y Arias, 2008). De hecho, la mayor parte de las investigaciones coinciden en que la mujer combina varios tipos de estrés (jornada doméstica y laboral), lo cual la hace más susceptible a padecer *burnout* (Extremera, Rey y Pena, 2010; Otero-López et al., 2010). Sin embargo, otros autores/as encuentran mayor varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tienen mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes (Schwab e Iwanicki; 1982b; Gil-Monte y Peiró, 1997; Marqués et al., 2005; Lau, Yuen y Chan, 2005; Doménech y Gómez, 2010). En suma, la mayoría de los estudios reportan mayores niveles de despersonalización en docentes varones, y de cansancio emocional en mujeres (Gil-Monte y Peiró, 2000; Sari, 2004; Purmanova y Muros, 2010).

Con respecto a la dimensión de eficacia personal, mientras en algunos trabajos (Anderson e Iwanicki, 1984; Byrne, 1991; Bresó et al., 2007) se confirma que los hombres puntúan a niveles estadísticamente significativos, más que las mujeres, en otros estudios (Gomes, Montenegro, Peixoto y Peixoto, 2010), estas diferencias no alcanzan significación estadística.

En paralelo, también encontramos resultados que no obtienen una relación entre sexo y *burnout* (Guerrero y Vicente, 2001; Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar, 2003; Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas, 2005; Kokkinos, 2006; Tejero, 2006; Aldrete, Preciado, Franco, Pérez y Aranda, 2008; Ayuso y Guillén, 2008; Guerrero y Rubio, 2008; Ranchal y Vaquero, 2008; Latorre y Sáez, 2009).

➤ **Edad**

La diferencia de edad entre docentes como factor significativo para la propensión a padecer *burnout* resulta ser un aspecto polémico por la diversidad de descubrimientos que se tienen. Aunque no existe un acuerdo unánime respecto a esta variable, recogemos los resultados más relevantes encontrados en la literatura.

La edad parece estar especialmente relacionada con el cansancio emocional. En general, los profesores/as más jóvenes tienen más probabilidad de caer en este nivel de agotamiento en comparación con los de mayor edad. Al respecto, Gil-Monte y Peiró (1997) encuentran diferencias significativas, señalando que los/las docentes más jóvenes son los más afectados por el síndrome, decayendo esta influencia a lo largo de los años al producirse una adaptación laboral. Recogen como principales variables de esta premisa la menor disposición de estrategias para hacer frente a las demandas por parte de los/las docentes de menor edad. Dichos autores afirman, que los profesionales de mayor edad han desarrollado a lo largo de su carrera mejores estrategias de afrontamiento al estrés y expectativas profesionales más reales, lo que les conduce a sufrir menores niveles de *burnout*.

Sin embargo, hay estudios que avalan la posición opuesta. Por ejemplo, Evers, Brouwers y Tomic (2002) señalan que el profesorado de mayor edad puntúa más alto en cansancio emocional y despersonalización, y más bajo en realización personal en comparación con los/las docentes más jóvenes. En la misma línea, Salanova et al. (2005) obtienen en un estudio longitudinal (al inicio del curso y seis meses después) que los profesores/as de mayor edad manifiestan mayores niveles de despersonalización en la segunda medición en función de la existencia o no de facilitadores organizacionales.

Por su parte, de Nasetta, de Bortoli y Tifner (2006) descubren que los/las docentes de edades entre 25 y 45 años alcanzan puntuaciones más elevadas en despersonalización que el profesorado de mayor edad, lo que se traduce como una respuesta más impersonal y fría hacia los alumnos/as.

Finalmente, Otero-López et al. (2008) en su investigación con profesores/as de Secundaria obtienen la mayor tasa de *burnout* en la franja de edad comprendida entre los 40-49 años, y la más baja en los mayores de 60 años y los menores de 30.

En suma, un gran número de trabajos indican que, a mayor edad, los/las docentes expresan menos nivel de *burnout* (Hermosa, 2006; Kokinos, 2006; Pando et al., 2006; Ayuso y Guillén, 2008). Siendo los profesores/as jóvenes quienes presentan mayores niveles de cansancio emocional (Schawb e Iwanicki, 1982a; Crane e Iwanicki, 1986; García y Freixas, 2003; Gómez-Restrepo et al., 2009; Martínez, 2010).

➤ **Experiencia docente**

La mayoría de los autores y autoras coinciden en que el síndrome de *burnout* tiene más incidencia en profesores/as con más de 10 años de ejercicio docente (Sevilla y Villanueva, 2000), o tras quince años de profesión (Ortiz, 1995; Yela, 1996; Aluja, 1997).

Para otros autores/as, como Manassero y Vázquez (1998), el estrés aparece entre los 11 y 20 años de docencia. Por su parte, Cordeiro (2001) obtiene que los/las docentes con más de 15 años de experiencia puntúan más alto en cansancio emocional, mientras que los sujetos con menor experiencia en la docencia (0-5 años) muestran las puntuaciones más bajas. En la misma línea, Howard y Johnson (2004) observan en profesores/as con 4-5 años de experiencia profesional los índices más altos de realización personal.

En este orden de cosas, Cunningham (2004) realiza un estudio en el que confirma que los/las docentes con una experiencia comprendida entre cero y diez años sufren niveles de *burnout* más elevados que el resto del profesorado. Sin embargo, Kokkinos (2007) encuentra mayores niveles de cansancio emocional en docentes con más de 10 años de experiencia laboral en comparación con el grupo que lleva hasta 10 años. Otros autores/as, como Ayuso y Guillén (2008) indican que el síndrome se asocia con los profesionales a partir de los 10 años de ejercicio docente (65,52% de los sujetos) o tras quince años de profesión (51,25% de los sujetos).

Pero también hay estudios que corroboran lo contrario. Por ejemplo, Borg y Falzon (1989) informan que los/las docentes más experimentados/as, con más de veinte años en la profesión, tienen una respuesta de estrés mayor que la de sus

compañeros/as. En la misma línea, Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) y Martín, Márquez y Brackett (2006), indican que los/las docentes con mayor edad –y más experiencia– regulan mejor sus emociones negativas o fomentan las emociones positivas; esto podría explicar por qué el *burnout* es más frecuente en docentes noveles. Los más experimentados –y maduros– han podido desarrollar estrategias; por eso, han adquirido una seguridad en sí mismos mayor y son menos vulnerables a la tensión. Es decir, su experiencia y el bagaje de estrategias de regulación emocional y de resolución de problemas adquirido con los años los ayuda a afrontar mejor los factores diarios de estrés.

Asimismo, entre los autores/as que no han encontrado diferencias significativas en relación a la experiencia profesional y *burnout* figuran Kyriacou y Sutcliffe (1978), DeFrank y Stroup (1989), Farber (1984), Gold (1985), Hock (1988) y Díaz, López y Varela (2012), entre otros.

➤ Estado civil

La investigación ha confirmado que el estado civil está asociado al *burnout* en docentes (Cordeiro, 2001; Fernández, 2002; Aldrete et al., 2003; Pando et al., 2006; Guerrero y Rubio, 2008). Estos autores encuentran que el profesorado soltero, viudo y divorciado, sin pareja estable, está más afectado por el síndrome de *burnout* que el casado. Señalan que los/las docentes casados/as puntúan más bajo en *burnout* en base al apoyo y estabilidad que supone este estado emocional. La implicación con la familia y los hijos/as hace que tengan mayor capacidad para afrontar problemas personales y conflictos emocionales, y ser más realistas con la ayuda del apoyo familiar.

Por el contrario, Kokkinos (2007) encuentra que las docentes casadas presentan mayores niveles de cansancio emocional que los docentes casados. Aunque otros estudios, como el de Vilorio, Paredes y Paredes (2003), Tejero (2006) y Latorre y Sáez (2009), no obtienen diferencias significativas con respecto al estado civil y niveles de *burnout*.

➤ **Número de hijos/as**

Numerosos autores y autoras, por ejemplo, Zamora (2001), coinciden en que el hecho de tener hijos/as puede funcionar como protección frente al síndrome al relacionarse con una supuesta maduración que acompaña al acto ser padre/madre, y el apoyo social recibido por parte de la familia. Además, esta autora destaca que los sujetos sin hijos/as pueden presentar una mayor tendencia a usar el trabajo como fuente de vida social, lo que les lleva a implicarse en el mismo de forma excesiva y tener mayor riesgo de padecer el síndrome. En la misma línea, Tejero (2006) concluye en su investigación con directores/as de centros escolares, que aquellos/as que tienen tres o más hijos/as presentan ligeramente menos despersonalización y nivel de *burnout* que los que no tienen hijos/as, y a su vez tienden a sentir mayor realización personal. En sentido contrario, otros estudios afirman que el hecho de tener hijos/as también puede funcionar como un factor de riesgo para el estrés y *burnout* (Maslach, 1982; Moriana y Herruzo, 2006).

Finalmente, autores/as como Vilorio et al. (2003), Latorre y col. (2009), Díaz et al. (2012) y Llorens, Salanova, Torrente y Acosta (2013) no encuentran diferencias significativas en esta variable.

➤ **Nivel impartido**

A medida que se va subiendo en el nivel educativo, a excepción de los profesores/as de Universidad, los índices de *burnout* se incrementan, siendo más común entre los profesores/as de Secundaria que entre los maestros/as de Primaria (Fernández, 2002; Cordeiro et al., 2003; Villanueva, Jiménez, García y Durán, 2005; Guerrero y Rubio, 2008; Doménech y col., 2010). Numerosas investigaciones confirman que los profesores/as de Secundaria presentan mayores niveles de despersonalización y peores niveles en realización personal en comparación con los maestros/as de Primaria.

➤ Tipo de centro

El tipo de centro en donde se desarrolla la función docente tiene grandes implicaciones en la percepción del *burnout* por parte del profesorado (Fernández, 2002; Guerrero y col., 2008; Latorre y col., 2009). Si diferenciamos los centros por encontrarse en núcleos urbanos, rurales o por ser suburbanos, todas las investigaciones apuntan en la misma dirección. Existen mayores índices de *burnout* en los centros suburbanos (denominados marginales) que en los dos anteriores, acentuándose en los centros de Educación Secundaria; apuntando hacia un cansancio emocional más elevado que los que imparten clases en centros denominados como *normales*.

1.3.2.2. Variables de personalidad

Las variables individuales, como se ha expuesto previamente, pueden explicar por qué las personas con un mismo *background* (sexo, edad, experiencia, nivel educativo, etc.) y ante las mismas condiciones de trabajo, a menudo responden de forma diferente ante los estresores potenciales (Byrne, 1994; Castañeda y García, 2010). Se ha constatado que el mismo agente estresor (el insulto de un alumno/a, una experiencia conflictiva en clase, etc.) no provoca los mismos comportamientos entre los profesores/as, no reaccionan todos los/las docentes de igual forma ante una misma situación conflictiva; depende de cómo es percibida en función de las características personales de los sujetos. Además, las investigaciones han puesto de manifiesto que determinadas variables personales pueden actuar como moduladores, aumentando o reduciendo el *burnout* experimentado por el profesorado. A continuación, vemos algunas de ellas.

➤ Locus de control

Es un concepto que hace referencia al control que el sujeto se atribuye sobre sus actos. En este sentido, los/las docentes con locus de control interno, es decir, que creen que los sucesos que ocurren en su ambiente son consecuencia de sus conductas, y por tanto controlables, evalúan la enseñanza como menos estresante. En sentido

contrario, la mayoría de las referencias de la literatura científica señalan que los profesores/as con locus de control externo tienen mayor tendencia a sufrir *burnout*; incluso se indica una correlación significativa entre el locus de control y las escalas de *burnout* del MBI (McIntyre, 1981). De modo que el profesorado que manifiesta locus de control externo tiene más probabilidades de sufrir *burnout*; lo que conlleva un mayor agotamiento emocional y despersonalización, así como un menor logro personal (Farber, 1991a; Akça y Yaman, 2010).

➤ **Estrategias de afrontamiento inadecuadas**

La forma como se afronta las diversas situaciones está relacionada con el *burnout*. Los estudios sobre el *burnout* defienden que el uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema, previenen el desarrollo del síndrome; mientras que las estrategias de afrontamiento pasivas centradas en la emoción, facilitan su aparición (Leiter, 1991; Ramos, 1999; Barona, 2003; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Barbosa, Muñoz, Rueda y Suárez, 2009; Gantiva, Jaimes y Villa, 2010; Fisher, 2011; Gantiva, Luna, Dávila y Salgado, 2012).

Por tanto, el *burnout* aparece cuando las estrategias de afrontamiento están más centradas en la emoción y la evitación. Coherente con ello, hablar de recursos personales para hacer frente a las demandas y al estrés causado por las situaciones, es referirnos de igual modo a las estrategias de afrontamiento que utiliza la persona para superar o resistir las demandas de la situación que le genera estrés, con lo cual logra una respuesta eficaz para restablecer el equilibrio de la situación. Al respecto, Salanova y Llorens (2008) consideran que una respuesta eficaz frente a las demandas contextuales está relacionada de manera directa con la autoeficacia. En la misma línea, numerosos autores y autoras destacan que es la disminución de los recursos de afrontamiento la característica clara de los individuos que padecen el síndrome (Kushnir y Melamed, 1992; Kivimäki et al., 2002; Korunka, Kubicek, Schaufeli y Hoonakker, 2009; Doménech y col., 2010). Por ello, los recursos personales con los que la persona hace frente a las demandas laborales están relacionados con el posible desarrollo o no del *burnout* (Gantiva et al., 2010).

Por último, los estudios de Parker, Martín, Colmar y Liem (2012) encuentran que la orientación a metas que tiene un profesor/a es un fuerte predictor de las estrategias de afrontamiento al estrés que desarrolla, que pueden centrarse en las emociones (reinterpretar el significado de las amenazas y cambios), o centradas en el problema (búsqueda de soluciones).

➤ **Autoconcepto**

El autoconcepto es una variable estrechamente relacionada con la percepción y valoración de sí mismo. En esta línea, diversas investigaciones dan cuenta de su posible influencia en el desarrollo del *burnout* en el ámbito docente. Algunos autores/as, como Fariña, Arce y Suárez (2006), señalan que el autoconcepto juega un importante papel protector o inmunizante frente a la despersonalización. Estos autores indican, que para la planificación de programas de potenciación frente al *burnout* se debería considerar como variable a trabajar. Además, en un estudio reciente, se ha constatado que existe correlación positiva y significativa entre el autoconcepto y la autoeficacia (Brígido y Borrachero, 2011; Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011).

➤ **Autoestima**

La autoestima del docente es otra característica relacionada con el *burnout*. La autoestima se refiere a los juicios valorativos que hacemos de nosotros mismos en base a nuestra forma de percibirnos, es decir, de nuestro autoconcepto. Se suele definir como una evaluación individual o autoevaluación de las conductas, habilidades, éxitos y fracasos. En la mayoría de trabajos, aparece correlación significativa entre docentes con baja autoestima y presencia de mayores niveles de *burnout*, de forma que la autoestima va disminuyendo a medida que avanza el síndrome del quemado. Así, son los profesores/as con una alta autoestima quienes tienden a manejar las situaciones estresantes de una manera más productiva, y son más vulnerables al estrés aquellos/as docentes que poseen una baja autoestima (Byrne, 1992, 1999; Chacón y Grau, 2004; Otero-López et al., 2008).

➤ Inteligencia emocional

El término inteligencia emocional se conceptualiza como una forma de inteligencia social que implica la capacidad de relacionarse con las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás de una forma eficiente (Salovey y Mayer, 1990; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Fernández-Berrocal y Aranda, 2008; Goleman, 2010).

Investigaciones recientes (Filella y Bisquerra, 2010; Limonero et al., 2010; Matthews, Zeidner y Roberts, 2011), indican que la inteligencia emocional se encuentra dentro del grupo de factores individuales (nivel de experiencia, autoestima, estilo atribucional, personalidad, etc.), explicando cómo hay personas que son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular tanto sus emociones como las de los demás. Según dichos autores, esto permite que se puedan poner en marcha estrategias de afrontamiento y mejorar las redes de apoyo por medio de una interacción social ajustada, apareciendo la inteligencia emocional como un posible factor explicativo y, por tanto, preventivo del malestar docente.

Por último, Lasalvia y Tansella (2011) y Alarcón, Edwards y Menke (2011) subrayan la importancia de generar herramientas cognitivas, emocionales y conductuales desde la práctica clínica para la generación de factores protectores que disminuyan el riesgo frente a contextos laborales altamente desgastantes.

En la Tabla que se expone a continuación, se recogen algunas de las investigaciones sobre las principales variables de personalidad que han sido estudiadas en docentes y su relación con el desarrollo del síndrome.

Tabla 11. Investigaciones sobre variables de personalidad en docentes. Fuente: Adaptado de Elvira y Cabrera (2004).

VARIABLES DE PERSONALIDAD	AUTOR Y AÑO	RESULTADOS
Locus de control	McIntyre (1981); Fielding (1982); Stone (1982); Spector (1984); Kyriacou (1987); Färber (1991a); Byrne (1994); Akça y Yaman (2010)	Diferentes autores/as encuentran correlación significativa entre el locus de control y las escalas de <i>burnout</i> del MBI
Autoconciencia, autocontrol y autoeficacia	Innes y Kitto (1989); Pierce y Molloy (1990); Cherniss (1993); Pines (1993); Brouwers y Tomic (2000); Ever, Gerrichhanzen y Tomic (2000); Brouwers, Ever y Tomic (2001); Henson (2001); Brígido y Borrachero (2011); Fuentes, García, Gracia y Lila (2011)	Niveles altos de <i>burnout</i> correlacionan con puntuaciones bajas en autoconciencia, autocontrol y autoeficacia en numerosos estudios
Personalidad resistente	Nowack (1986); Mirane, Lambot y Lambert (1987); Oliver (1993); Gerber et al. (2013)	Aparece la personalidad resistente como factor de protección ante situaciones estresantes
Patrón de conducta tipo A	Najy y Davis (1985); Mazur y Lynch (1989); Buhr y Schench (1991); Van Horn y Schaufeli (1997); Fernández (2002, 2008); Otero-López, Castro, Santiago y Villardefrancos (2010)	Los estudios indican relaciones significativas entre este patrón de conducta y la experiencia de estrés en docentes
Autoestima	Maslach (1982); Ianni y Reuss-Ianni (1983); Motowidlo, Packard y Manning (1986); Farber (1991a); Otero-López, Mariño y Bolaño (2008)	Los autores/as hallan evidencias de correlación significativa entre docentes con baja autoestima y presencia de mayores niveles de <i>burnout</i> de forma que la autoestima disminuye a medida que avanza el síndrome del quemado

VARIABLES DE PERSONALIDAD	AUTOR Y AÑO	RESULTADOS
Pensamientos irracionales, neuroticismo y falta de empatía	Rudow y Buhr (1986); Bernard (1988); Mazur y Lynch (1989); Innes y Kitto (1989); Wilson y Mutaro (1989); Williams (1989); Zingle y Anderson (1990); Connor-Smith y Flashsbart (2007); Reichl, Wach, Spinath, Brünken y Karbach (2014)	Los estudios constatan relación entre estas variables y el aumento de los índices de estrés y <i>burnout</i> en docentes
Resiliencia	Meneces de Lucena, Fernández, Hernández, Ramos y Contador (2006); Forés y Granés (2008); Kotliarenco y Cáceres (2011)	Las investigaciones han encontrado que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al <i>burnout</i>
Autoeficacia	Llorens, García-Renedo y Salanova (2005)	Diferentes autores/as confirman que, independientemente de la ocupación, el <i>burnout</i> se produce como consecuencia de sucesivas crisis de eficacia
Inteligencia emocional	Filella y Bisquerra (2010); Matthews, Zeidner y Roberts (2011)	Numerosos autores/as señalan a la inteligencia emocional como un posible factor explicativo del <i>burnout</i> y, por tanto, preventivo del malestar docente
Autoconcepto	Fariña, Arce y Suárez (2006)	Algunos autores/as afirman que un autoconcepto positivo actúa como agente protector frente a la dimensión despersonalización del <i>burnout</i>
Estrategias de afrontamiento inadecuadas	Barbosa, Muñoz, Rueda y Suárez (2009); Gantiva, Jaimes y Villa (2010); Fisher (2011); Gantiva, Luna, Dávila y Salgado (2012)	El uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema, previenen el desarrollo del síndrome; mientras que las estrategias de afrontamiento pasivas centradas en la emoción, facilitan su aparición

➤ Resiliencia

La resiliencia, en general se entiende, como una fortaleza que se desarrolla ante la adversidad. Es la capacidad del ser humano de resistir el suceso estresante y rehacerse del mismo, de tal modo que la persona logra mantener su equilibrio personal a pesar del hecho adverso que ha acontecido en su vida (Bonanno, 2004). Por su parte, Vera (2004) señala que este concepto incluye dos aspectos relevantes; resistir al suceso y rehacerse del mismo, tareas que por cierto son atribuibles a cada individuo.

Asimismo, se ha señalado la capacidad de afrontamiento a los estresores como una de las tendencias claves de la resiliencia (Agaibi y Wilson, 2005; Peña, 2009). Cabe señalar, que este último autor identifica y compara niveles y fuentes de resiliencia cuyos resultados arrojan diferencias significativas en las fuentes de resiliencia entre varones y mujeres, siendo mayor en las mujeres. Algunos estudios, como los de Consedine, Magai y Krivoshekova (2005) y Stratta et al. (2013), también evidencian diferencias entre el nivel de resiliencia entre hombres y mujeres. Por el contrario, otros trabajos reportan no haber encontrado dicha diferencia (Winsett, Stender, Gower y Burghen, 2010; González-Arratia, Nieto y Valdez, 2011).

Además, las investigaciones han encontrado que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout* (Menezes de Lucena, Fernández, Hernández, Ramos y Contador, 2006; Barudy y Marquebreucq, 2006; Forés y Granés, 2008; Kotliarenco y Cáceres, 2011).

➤ Personalidad tipo A

Este patrón de personalidad predispone al *burnout*, existiendo una relación inversa de las variables personalidad tipo A y *burnout* con respecto a la percepción del desempeño docente (Fernández, 2002, 2008; Otero-López et al., 2010). Algunos trabajos, encuentran correlaciones positivas con la despersonalización y la realización personal. En otras investigaciones, la personalidad tipo A se relaciona significativamente con un mayor sentimiento de cansancio emocional y mayor despersonalización, no siendo significativa su relación con una baja realización personal en el trabajo.

Otras variables, como los pensamientos irracionales, el neuroticismo y la falta de empatía, también han sido relacionadas con el aumento de los índices de *burnout* en docentes (Connor-Smith y Flashsbart, 2007; Reichl, Wach, Spinath, Brünken y Karbach, 2014).

➤ **Personalidad resistente (*hardiness*)**

Dentro de las variables de personalidad positiva, una de las más estudiadas ha sido el constructo de personalidad resistente desarrollado por Kobasa (1979). Según este autor, los sujetos con personalidad resistente se enfrentan de forma activa y comprometida a los estímulos estresantes, percibiéndolos como menos amenazantes. Distintas investigaciones en esta línea, han puesto de manifiesto que las personas con alta puntuación en personalidad resistente declaran padecer menos estrés laboral (Kobasa, 1982; Maddi y Kobasa, 1984) y tienden a desgastarse menos profesionalmente (Moreno, Arcenillas, Morante y Garrosa, 2005; Gerber et al., 2013).

En este sentido, Kobasa argumenta lo siguiente:

...these various beliefs and tendencies are very useful in coping with stressful events. Optimistic cognitive appraisals will be made, such that changes will be perceived as natural enough, meaningful, and even interesting despite their stressfulness and, in that sense held in perspective. Decisive actions will also be taken to find out more about the changes, to incorporate them into an ongoing life plan, and to learn from their occurrence whatever may be of value for the future. In these ways, hardy persons will transform stressful events into less stressful forms. (Kobasa, 1982: 392).

➤ **Autoeficacia docente**

La autoeficacia es un componente de la teoría cognitiva social de Bandura (1986) y se define como: *Las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados*

(Bandura, 1997: 3). Numerosos estudios han verificado el papel mitigador o reductor de la eficacia sobre el *burnout* del profesorado.

Los estudios realizados en diferentes investigaciones han demostrado que, independientemente de la ocupación, el *burnout* se produce como consecuencia de crisis sucesivas de eficacia (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005). La presencia de altas demandas y pobres recursos puede generar estas crisis sucesivas de autoeficacia que con el tiempo producen *burnout*; esto es, agotamiento, distancia mental (cinismo y despersonalización) e ineficacia profesional. Dichos autores/as, examinan la relación del *burnout* y las creencias de autoeficacia en una muestra de profesores/as de Secundaria, descubriendo que esta relación está mediada por la percepción de obstáculos en el lugar de trabajo. Es decir, los resultados constatan que una de las fuentes de crisis de eficacia es la percepción de obstáculos, y a su vez esta crisis conlleva el desarrollo de *burnout*. Concluyen, que el síndrome de *burnout* puede ser considerado una consecuencia de una crisis de eficacia, lo que, a su vez, redundaría en una mayor sensibilidad a percibir las demandas ambientales como problemas u obstáculos, produciéndose así un círculo vicioso (Llorens et al., 2005).

Así, la autoeficacia puede ser entendida, más bien, como un factor protector frente al *burnout* (Bresó y col., 2005). De modo que una autopercepción de baja eficacia es un desencadenante del síndrome de *burnout* (altos niveles de agotamiento y cinismo). La misma opinión manifiestan otros autores/as, quienes corroboran que a mayor autoeficacia menor probabilidad de desarrollar el síndrome (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006; Sánchez, Guillén y León, 2006).

Por tanto, los profesores/as que hacen una autoevaluación positiva de este constructo, tienden a sufrir menos *burnout* que aquellos que se autoevalúan negativamente en este constructo. Asimismo, los estudios de Schwarzer y Schmitz (2005), Egyed y Short (2006) y Skaalvik y Skaalvik (2007), confirman que el perfil de respuestas emocionales derivadas de un/a docente con una baja autoeficacia aumenta los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización. Además, las investigaciones de Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) indican que el

sentimiento de autoeficacia influye en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afecta en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima.

Por el contrario, estudios recientes informan de resultados que cuestionan la valía de la autoeficacia para predecir el síndrome de *burnout*, ya que las asociaciones encontradas entre ambas variables son muy débiles e, incluso, de carácter inverso al esperado (Chan, 2007; Vancouver, More y Yoder, 2008). Del mismo modo, Archila (2009) o Chavarría (2010) apoyan la idea de que el desempeño profesional no se ve afectado por la percepción de eficacia personal.

1.3.2.3. Variables propias del trabajo y organizacionales

Los factores organizacionales que mejor explican, según Byrne (1999) el estrés del profesorado son los siguientes:

➤ Clima laboral

El clima laboral está generado por las interacciones positivas o negativas que se producen en el centro educativo con los compañeros/as, directores/as, etc., siendo inversamente proporcional a la aparición de los síntomas del *burnout* (Brouwers, Evers y Tomic, 2001; Evers, Tomic y Brouwers, 2004; Rodríguez, 2006; Viera, Hernández y Fernández, 2007).

A ello hay que sumar los problemas de disciplina, apatía y bajo rendimiento de los estudiantes, situaciones de maltrato verbal y físico, que constituyen las principales fuentes generadoras de estrés en el profesorado.

Con respecto al número de alumnos/as, esta característica se ha relacionado tradicionalmente con un mayor nivel de estrés. Numerosos autores/as, como Fernet, Guay, Senécal y Austin (2012), afirman que los cambios en la percepción de la sobrecarga del aula y los problemas de comportamiento de los alumnos/as están negativamente relacionados con la motivación intrínseca de los profesores/as, que predice, en último término, los cambios individuales producidos en el agotamiento

emocional. En la misma línea, Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker (2014) realizan una revisión bibliográfica de los artículos que relacionan el mal comportamiento de los alumnos/as con el síndrome de *burnout* que presentan los profesores/as. Sus hallazgos revelan que el mal comportamiento de los alumnos/as se relaciona significativamente con los componentes del *burnout*; por un lado, de forma positiva con el agotamiento emocional y la despersonalización, y por el otro, negativamente con la baja realización personal.

➤ **Conflicto de rol y ambigüedad de rol**

El conflicto de rol y la ambigüedad de rol son importantes estresores laborales relacionados con la aparición del *burnout* (Domenech y Gómez, 2010; Ha, King y Naeger, 2011; León-Rubio, Cantero y León-Pérez, 2011).

El conflicto de rol se define como un conjunto de expectativas conflictivas e inconsistentes experimentadas de forma simultánea por el sujeto. Está asociado positivamente con cansancio emocional y despersonalización, presentando relaciones negativas con los sentimientos de realización personal en el trabajo. La ambigüedad implica la ausencia de información clara y consistente referente a derechos, obligaciones, tareas y responsabilidades. En relación con la ambigüedad de rol, algunos estudios manifiestan que esta variable es un predictor de la baja realización personal, otros, que es un predictor del cansancio emocional o de la despersonalización. En cambio, Friesen y Sarros (1989), en contra de la mayoría de investigaciones, no encuentran diferencias significativas en su relación con el *burnout*.

➤ **Sobrecarga laboral**

Los resultados donde se relaciona la variable sobrecarga laboral y *burnout* son consistentes. Las investigaciones encuentran que el exceso de trabajo contribuye a la aparición del *burnout* en general, estando esta variable más relacionada con el cansancio emocional (Jenkins, 2005; Pillay, Goddard y Wilss, 2005; Aldrete et al., 2008; Doménech y col., 2010; Vazi et al., 2011). Otros autores/as, como Vladut y Kállay (2011) encuentran en sus resultados que los sujetos que refieren altos niveles de agotamiento emocional, muestran altos niveles de ansiedad, depresión y estrés.

Dichos autores, indican que también describen estos síntomas los profesores/as que presentan altos niveles en despersonalización, además de una significativa menor habilidad para conectar con los estudiantes y desarrollar e implantar actividades.

➤ **Autonomía individual y de control en el trabajo**

La estructura rígida del trabajo y las interferencias burocráticas (procedimientos de funcionamiento estipulados, políticas, y papeleos) pueden reducir la percepción de autonomía en los/las docentes. Algunos autores/as, como Pearson y Moomaw (2006), señalan que el grado de autonomía percibida por estos profesionales en su trabajo es un recurso importante frente al desarrollo del *burnout*. Del mismo modo, Van Droogenbroeck, Spruyt y Vanroelen (2014) manifiestan que una mayor autonomía para el profesor/a, conlleva un mejor afrontamiento de la sobrecarga de trabajo, que si se une a una buena relación con los superiores, suponen un menor efecto de la presión y demandas externas que tiene el profesor/a en el desempeño de su trabajo.

➤ **Apoyo social**

La asociación entre apoyo social y *burnout* es inconsistente (Cordeiro et al., 2003; Latorre y col., 2009). El apoyo organizacional (por parte de los supervisores/as y/o compañeros/as) correlaciona negativamente con el síndrome de *burnout*; concretamente, en algunos estudios está asociada con la dimensión cansancio emocional; mientras que, en otros, con la despersonalización.

No obstante, el impacto negativo de los estresores puede ser mitigado por los recursos de apoyo social, como por ejemplo de los compañeros/as o de los directivos/as (Schwarzer y Greenglass, 1999; Otero-López et al., 2010), siendo la búsqueda de apoyo social la estrategia más utilizada por profesores/as separados/as y divorciados/as (Guerrero et al., 2011). En la misma línea, Van Droogenbroeck et al. (2014) encuentran en sus estudios que las buenas relaciones establecidas con los compañeros/as impulsan la reducción del agotamiento emocional y la despersonalización del docente. Además, estos autores indican la importancia del apoyo de la familia y amigos/as ya que puede compensar la falta de apoyo social en el trabajo y reconstruir la competencia de afrontamiento y motivación.

Según hemos expuesto, las variables organizacionales apuntadas en este apartado, pueden convertirse en generadores de estrés laboral al actuar de factores barrera y dificultar el proceso de enseñanza/aprendizaje fijados por el/la docente. La importancia de los factores barrera en el desarrollo del síndrome de *burnout*, ha sido destacada por los diferentes modelos teóricos que hemos expuesto en apartados anteriores.

En este sentido, Salanova et al. (2005: 163) argumentan que: *Los obstáculos organizacionales son los factores del ambiente de trabajo que tienen capacidad para restringir el desempeño, requieren que las personas ejerzan un esfuerzo adicional (físico o psicológico) para superarlos, y se asocian a ciertos costes físicos o psicológicos.* En la misma línea, Domenech (2009) afirma que los profesores/as que perciben más obstáculos en el trabajo se sienten menos eficaces y muestran mayores niveles de *burnout* con el paso del tiempo, que a su vez provocan la percepción de mayores obstáculos y así sucesivamente, dándose una espiral negativa.

Finalmente, cabe señalar que dichas barreras pedagógicas (o potenciales estresores) no son variables estáticas, sino dinámicas y cambiantes en función del espacio-tiempo. En este aspecto, hay que tener en cuenta diferentes cambios ocurridos en España en los últimos años, como es el caso del fenómeno de la emigración, que ha convertido las aulas en grupos multirraciales y multiculturales, o los frecuentes cambios legislativos introducidos en el sistema educativo español, que pueden haber contribuido a incrementar el estrés del profesorado.

Hemos realizado una revisión de las diferentes causas y variables relacionadas con el *burnout* en el profesorado. En el siguiente apartado, analizamos los modelos teóricos y explicativos que más se citan en la literatura científica sobre el tema. Posteriormente, abordamos los sistemas de evaluación y medidas de *burnout* más utilizados.

1.4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL *BURNOUT* EN DOCENTES

Todos los estudios en los que se basan los autores y autoras para definir sus modelos son correlacionales, siendo los instrumentos de evaluación más utilizados el MBI y la entrevista. A continuación, se hace una breve descripción de los modelos explicativos de *burnout* docente:

1.4.1. MODELO BYRNE (1999)

El modelo de Byrne (1999) se complementa con un estudio efectuado en Canadá sobre 1242 profesores/as de Educación Infantil, 417 de Primaria y 1479 de Secundaria, donde se correlacionan los factores más estudiados en la literatura con las puntuaciones de cansancio emocional, despersonalización y realización personal del MBI. La ambigüedad y el conflicto de rol, la sobrecarga laboral, el clima de clase y la autoestima son las variables más destacadas por esta autora.

1.4.2. MODELO KYRIACOU Y SUTCLIFFE (1978)

Este modelo es posteriormente ampliado por Rudow (1999) y levemente modificado por Worrall y May (1989). Los autores consideran al estrés como un proceso en el que la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales que el profesorado realiza en su trabajo son determinantes en la aparición del *burnout*. Su interacción con las características personales, factores organizacionales y la actividad diaria influyen durante todo el proceso (Rudow, 1999).

1.4.3. MODELO RUDOW (1999)

Rudow (1999), tomando como referencia el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978) y las modificaciones de Worrall y May (1989), recoge evidencias empíricas analizando los resultados de diversas investigaciones realizadas en distintos países (en la Unión Soviética Tomashevskaja, 1978; en Inglaterra Capel, 1987; en Austria Temml, 1994, entre otras), en los que se correlacionan diversas medidas de *burnout* con variables organizacionales y personales del profesorado. También analiza investigaciones que relacionan aspectos fisiológicos, bioquímicos e inmunológicos con

el *burnout* (Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989), dando lugar a lo que denomina modelo de reacciones negativas de tensión y consecuencias en la actividad docente. Teniendo en cuenta los resultados de dichas investigaciones, Rudow (1999) mantiene que la sobrecarga laboral y una situación crónica de estrés son las principales causas del síndrome de *burnout*, que genera una reducción de la actividad laboral y la aparición de trastornos psicosomáticos.

Tabla 12. Modelos explicativos del *burnout* en docentes. Fuente: Elaboración propia.

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Modelo Kyriacou y Sutcliffe (1978)	<ul style="list-style-type: none"> Los autores consideran al estrés como un proceso en el que la valoración y las estrategias frente a las demandas laborales que el/la docente realiza en su trabajo son determinantes en la aparición del <i>burnout</i>. Su interacción con las características personales, factores organizacionales y la actividad diaria influyen durante todo el proceso
Modelo Byrne (1999)	<ul style="list-style-type: none"> La ambigüedad y el conflicto de rol, la sobrecarga laboral, el clima de clase y la autoestima son las variables más destacadas del modelo
Modelo Rudow (1999)	<ul style="list-style-type: none"> La sobrecarga laboral y una situación crónica de estrés son las principales causas del síndrome de <i>burnout</i> en docentes
Modelo Leithwood, Menzies, Jantzi y Leithwood (1999)	<ul style="list-style-type: none"> El modelo parte de tres constructos interrelacionados: las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores/as y jefes/as de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales
Modelo multidimensional del <i>burnout</i> en docentes de Maslach y Leiter (1999)	<ul style="list-style-type: none"> Las autoras establecen una serie de dimensiones que se relacionan entre sí (la conducta del docente, su percepción sobre el alumnado, la conducta de éste y sus resultados) que influyen directamente en la aparición del <i>burnout</i>

1.4.4. MODELO LEITHWOOD, MENZIES, JANTZI Y LEITHWOOD (1999)

Los autores seleccionan dieciocho estudios empíricos sobre el *burnout* del profesorado y sus causas, generando un modelo explicativo del *burnout* en docentes que parte de tres constructos interrelacionados: las transformaciones en la escuela y las decisiones de los administradores/as y jefes/as de las instituciones educativas, los factores organizacionales y los factores personales. Estos constructos los crean según la aparición de las distintas variables en los dieciocho estudios analizados, agrupándolas en estos tres factores generales según el número de veces que aparecen en los resultados de estas investigaciones.

1.4.5. MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL *BURNOUT* EN EL PROFESORADO DE MASLACH Y LEITER (1999)

Este modelo recoge las experiencias y estudios elaborados por Maslach, Jackson y Leiter en los últimos veinte años. Como instrumento fundamental de evaluación se utiliza el MBI que emplean como punto de partida para adaptarlo a la situación específica del ámbito educativo. El *burnout* se concibe como una experiencia individual y crónica de estrés relacionada con el contexto social (Maslach, 1999). El modelo incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la evaluación de uno mismo. Describen que se trata de un síndrome psicológico formado por cansancio emocional, despersonalización y una baja realización personal. Lo primero que aparece para estas autoras en el sujeto es el cansancio emocional, dando paso posteriormente a la despersonalización y a la baja realización personal, proceso replicado por Dorman (2003) en una reciente investigación sobre 246 profesores/as de centros privados.

Las autoras establecen una serie de dimensiones que se relacionan entre sí (la conducta del profesorado, su percepción sobre el alumnado, la conducta de éste y sus resultados) que influyen directamente en la aparición del síndrome. Plantean, que el aspecto fundamental de la vivencia negativa que supone el fenómeno del *burnout*, está directamente relacionado con la percepción que tiene el/la docente de todos los factores anteriormente descritos.

Según hemos expuesto, los modelos de Kyriacou y Sutcliffe (1978), Byrne (1999) y Rudow (1999), destacan factores y variables personales como las más determinantes en el desarrollo del *burnout* en profesores/as, frente al modelo de Leithwood et al. (1999), que da más importancia a las características organizacionales. No obstante, el modelo que actualmente cuenta con mayor soporte es el multidimensional de Maslach y Leiter (1999), que contempla la interacción de varios tipos de factores, sin destacar de forma particular a unos más que a otros, sino que es esta interacción la que delimita cuáles son las variables más importantes en un caso en concreto.

1.5. CONSECUENCIAS DEL *BURNOUT* EN DOCENTES

En este apartado analizamos las principales consecuencias encontradas en los estudios más relevantes de la literatura sobre el tema. Algunos autores/as discrepan respecto a cuáles son las principales consecuencias que afectan a los/las docentes en su ámbito de trabajo (Dworkin, 1987; Farber, 1991b).

Respecto a las consecuencias personales, destacan la incapacidad para desconectar del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias (Freundenberger y Richelson, 1980) que, en numerosas ocasiones, están relacionados con el abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, tabaco, alcohol y otras drogas (Maslach y col., 1981).

Otros trabajos, señalan que las consecuencias que a nivel psicológico afectan al docente que padece *burnout* son numerosas: falta de autorrealización, baja autoestima, aislamiento, tendencia a la autoculpa, actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás, sentimientos de inferioridad y de incompetencia, pérdida de ideales, irritabilidad, hasta casos más extremos de intentos de suicidio, cuadros depresivos graves, ansiedad generalizada, fobia social y agorafobia (Pines et al., 1981).

Quevedo-Aguado et al. (1999) encuentran que mayores puntuaciones en despersonalización dan lugar a un incremento de los trastornos psicofisiológicos; mientras que Calvete y Villa (2000) presentan coeficientes de correlación significativos entre el cansancio emocional y síntomas de depresión, somatización, ansiedad, dificultades cognitivas y sensibilidad interpersonal. En la misma línea, Smith (2001) señala que un alto nivel de estrés predice problemas de salud física y mental. Además, Matud, García y Matud (2002) señalan que la insatisfacción con el rol laboral y la presión en el trabajo correlacionan con sintomatología de tipo somático, depresiva, de ansiedad e insomnio.

En la siguiente Tabla, mostramos un esquema representativo de las múltiples consecuencias asociadas al síndrome.

Tabla 13. Consecuencias del *burnout* en docentes. Fuente: Adaptado de Mayayo y Fernández (2007).

SÍNTOMAS FÍSICOS	SÍNTOMAS CONDUCTUALES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incapacidad para desconectar del trabajo ➤ Trastornos del sueño ➤ Fatiga crónica ➤ Problemas gastrointestinales ➤ Dolores de espalda, cuello y cabeza ➤ Enfermedades coronarias ➤ Sudor frío, náuseas, taquicardia ➤ Aumento de enfermedades virales y respiratorias 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incremento en el consumo de alcohol, cafeína y/o tabaco ➤ Consumo de otras sustancias adictivas ➤ Alteraciones de la conducta alimentaria ➤ Desorganización ➤ Sobreimplicación ➤ Evitación de decisiones ➤ Absentismo ➤ Evitación de responsabilidades
SÍNTOMAS EMOCIONALES	SÍNTOMAS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de autorrealización ➤ Tendencia a la autculpa ➤ Sentimientos de inferioridad ➤ Baja autoestima ➤ Sentimiento de autoeficacia reducido ➤ Pérdida de ideales ➤ Insatisfacción ➤ Depresión ➤ Ansiedad 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitudes negativas hacia uno mismo y hacia los demás ➤ Sentimiento de fracaso, de angustia ➤ Apatía, tristeza, pesimismo ➤ Irritabilidad, rabia y hostilidad ➤ Aislamiento social ➤ Distanciamiento emocional y despersonalización ➤ Malhumor familiar ➤ Formación de grupos críticos
RENDIMIENTO LABORAL	SÍNTOMAS EXISTENCIALES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentimiento de aburrimiento y/o monotonía ➤ Falta de entusiasmo ➤ Dificultades de concentración ➤ Disminución de productividad y calidad ➤ Sentimiento de autoeficacia reducido 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuestionamiento frecuente del sentido del trabajo o la profesión ➤ Actitud de desencanto respecto a la actividad laboral ➤ Autovaloración profesional y personal de incompetencia

Más recientemente, Arís (2009) enumera cuatro grupos de síntomas que caracterizan el *burnout* en profesores/as:

Síntomas psicossomáticos. Suelen ser los síntomas asociados que aparecen en primer lugar. Entre ellos, se encuentran cefaleas, dolores musculares, molestias gastrointestinales, insomnio, etc.

Síntomas conductuales. Se describen como una serie de conductas anómalas: absentismo laboral, problemas relacionales, etc.

Síntomas emocionales. El sujeto puede volverse irritable e impaciente, mostrándose receloso en su relación con los niños/as, compañeros/as, etc. Además, aparece la ansiedad, que conlleva una disminución de la concentración y del rendimiento en el trabajo.

Síntomas defensivos. El profesional puede desarrollar actitudes cínicas hacia los clientes (en este caso los alumnos/as), culpabilizándoles, de manera implícita, de ser los causantes de las propias dificultades.

Por otro lado, las consecuencias que el *burnout* tiene sobre la familia han sido poco estudiadas. Se describen profesores/as que llegan tensos a casa, cansados de escuchar y hablar sobre problemas de otras personas, agotados física y psicológicamente. Estas condiciones no propician, en absoluto, un clima ideal para una adecuada vida familiar y de pareja. La vida de la pareja sufre un enorme deterioro, siendo la responsable de un importante número de divorcios dentro de este tipo de profesionales (Cooke y Rousseau, 1984; Timms, Graham y Cotrell, 2007).

Indudablemente, las consecuencias del *burnout* en el profesorado tienen repercusiones muy directamente a la sociedad, ya que el/la docente es un modelo para los alumnos/as según su propia forma de ser, su filosofía de vida, sus valores, sus aptitudes y su estado de ánimo. Un profesor/a estresado tiene dificultades para transmitir eficazmente y su salud laboral y psicológica afecta directamente a la calidad de sus enseñanzas (Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Gómez-Restrepo et al., 2009).

En definitiva, en el presente trabajo de Tesis Doctoral asumimos que el *burnout* se desarrolla y persiste mayoritariamente en el contexto de trabajo e independientemente del tipo de ocupación, siempre que las demandas sean altas y los recursos del trabajo limitados; dado que tales condiciones negativas conducen al agotamiento de la energía y mitigan la motivación de los empleados. A su vez, aceptamos el hecho de que el síndrome es una respuesta final a fuentes de estrés laboral, por lo que se le atribuye un curso crónico, siendo un tipo particular de mecanismo de afrontamiento y autoprotección frente al estrés generado por la relación profesional-cliente, y por la relación profesional-organización. Según hemos

expuesto previamente, coincidimos con las ideas de los modelos etiológicos elaborados **desde la teoría organizacional** para explicar el origen del *burnout*, modelos que se caracterizan porque enfatizan la importancia de los estresores del contexto de la organización y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse. De acuerdo con estos modelos, incluimos como antecedentes del síndrome: las disfunciones del rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional.

Además, como hemos destacado en el presente capítulo, el *burnout* tiene consecuencias importantes para el individuo y la organización y puede ser altamente costoso para los profesionales y las instituciones. A nivel individual se produce erosión del compromiso, de manera que lo que antes era importante y significativo, se vuelve desagradable, insatisfactorio y carente de significado. Es decir, energía, eficacia y compromiso son las caras opuestas del *burnout*. La energía se convierte en fatiga, el compromiso en cinismo y la efectividad en ineffectividad y sensación de no lograr lo propuesto.

Asimismo, se produce erosión de las emociones, de modo que los sentimientos positivos de entusiasmo, dedicación, seguridad y goce en el trabajo, se convierten en enojo, ansiedad y depresión ante un cuadro de *burnout*; ya que no se logran alcanzar las metas personales y profesionales. Cuando las personas expresan estas reacciones emocionales negativas se deterioran las relaciones sociales al interior del trabajo. Las conversaciones se cargan de hostilidad e irritación. El trabajo en equipo también se desintegra, ya que la hostilidad lleva a que los miembros se distancien y tiendan a evitar en especial a aquellas personas que sufren *burnout*. Este aislamiento también evita que las personas busquen apoyo emocional en otros, comenzando así una espiral descendiente que lleva a las fases finales del síndrome.

Finalmente, en el ámbito laboral, el deterioro de la calidad del trabajo es quizás la repercusión más grave del *burnout* sobre la organización. La sensación de que el rendimiento es bajo y que la organización falla, conduce al deterioro en la calidad del servicio prestado, al absentismo laboral, e incluso al abandono del puesto de trabajo.

Capítulo II. La Resiliencia

"Lanzar los dados"

Si vas a intentarlo, ve hasta el final.
De otro modo, no empieces siquiera.

Si vas a intentarlo, ve hasta el final.
Tal vez suponga perder novias, esposas,
parientes, empleos y quizá la cabeza.

Ve hasta el final.
Tal vez suponga no comer
durante 3 o 4 días.

Tal vez suponga helarte en el
banco de un parque.
Tal vez suponga la cárcel,
Tal vez suponga mofas, desdén,
aislamiento.

El aislamiento es la ventaja,
todo lo demás es un modo
de poner a prueba tu resistencia,
tus auténticas ganas de hacerlo.

Y lo harás a pesar del rechazo
y las ínfimas probabilidades,
y será mejor que cualquier otra cosa
que puedas imaginar.

Si vas a intentarlo, ve hasta el final.
No hay sensación parecida.

Estarás a solas con los dioses
y las noches arderán en llamas.
Hazlo, hazlo, hazlo.
Hazlo.
Hasta el final.
Hasta el final.

Llevarás las riendas de la vida
Hasta la risa perfecta,
es la única lucha digna que hay.

Charles Bukowski



2.1. INTRODUCCIÓN

La vida diaria está sujeta a acontecimientos duros: la muerte de un ser querido, una enfermedad grave, la pérdida del trabajo, problemas serios de relación de pareja, el aislamiento social, etc. Ante estas situaciones, las personas reaccionan de distinta manera según su grado de vulnerabilidad, o dicho de otra manera: según su grado de resiliencia. Son sucesos que tienen un gran impacto en las personas, produciendo una sensación de inseguridad, incertidumbre y dolor emocional. Algunas personas sucumben, evidenciando trastornos y desequilibrio; otras, sacan fuerzas de sus flaquezas, asumen su potencialidad y superan la situación, lo que les permite avanzar y trascender hasta niveles superiores de realización. También se podría decir, que aquellos que han sufrido un gran trauma, han revelado talentos insospechados, recursos inimaginables y capacidades, y no sólo han superado el trauma, sino que han seguido adelante fortalecidos; de manera que, si éste no hubiese ocurrido, esas capacidades no se habrían manifestado. Del mismo modo, muchas personas que han realizado logros estupendos en su vida tienen una historia que contar en la que demuestran haber sido resilientes; sus trayectorias, pueden incluso estar marcadas como *antes y después* de los hechos adversos, siendo estos hechos los que marcaron la diferencia para resurgir de las cenizas y remontar la cuesta hasta alcanzar la cima de su desempeño.

No obstante, ser resiliente no significa no sentir malestar, dolor emocional o dificultad ante las adversidades. El proceso de adquirir resiliencia es el proceso de la vida, dado que toda persona requiere superar episodios adversos de estrés, trauma y rupturas en el proceso de vivir sin quedar marcado de por vida y ser feliz. La acepción de *resiliente* reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso. Implica un considerable estrés y malestar emocional, a pesar del cual las personas sacan la fuerza que les permite seguir con sus vidas frente la adversidad o la tragedia.

Pero la desinformación que recibe la sociedad de cómo se vivencian estos hechos y qué sensaciones se viven a raíz de los mismos, hacen que se generen mitos que pueden oscilar del tipo: *un padre maltratador, un hijo maltratador, después de una*

situación traumática, si no llora es que está enfermo, no sé si lo superará, después de lo sucedido va a generar algún tipo de trastorno. En este sentido, hasta hace poco tiempo estas creencias no sólo se encontraban en la sociedad, sino también en las premisas de las investigaciones; ya que inicialmente, el peso mayor de los estudios de los psicólogos/as, educadores/as, psicopedagogos/as y psiquiatras era explicar las patologías o déficit que pueden experimentar las personas ante situaciones traumáticas (depresión, ansiedad, trastorno de estrés postraumático...).

Afortunadamente esto ha cambiado. Actualmente, los estudios han dado un giro a la hora de entender y conocer cómo reaccionan y hacen frente las personas a estas situaciones desde un modelo centrado en las fortalezas humanas. Así, desde la psicología, este punto de inflexión se produce principalmente en los años 90 con las aportaciones del profesor Seligman. Este nuevo cambio de percepción da lugar al nacimiento de una nueva corriente dentro de la psicología: la psicología positiva. Bajo esta nueva premisa se encuentran los estudios de la resiliencia. Éstos nos aportan claridad a la hora de entender los procesos que viven las personas ante situaciones traumáticas, rompiendo los estigmas existentes en la sociedad sobre las reacciones de los individuos ante estos hechos y acercándonos al hecho de que las personas, familias y comunidades, poseen capacidades para generar adaptaciones positivas ante las dificultades.

En definitiva, la resiliencia no está en los seres excepcionales, sino en las personas normales y en las variables naturales del entorno inmediato. Por eso, se entiende que es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos: guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, y sirve para hacerles frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia (Kotliarenco y Cáceres, 2011).

Del mismo modo, la resiliencia en Educación es la condición para desarrollar una pedagogía preventiva, alternativa a la tradicional de riesgo, basada en el respeto y la aceptación incondicional del otro, considerando el derecho al afecto de todo ser

humano. Las escuelas como organizaciones y la Educación en general, son poderosas constructoras y fomentadoras de la resiliencia en los educandos.

En este marco, es evidente que para la sociedad los/las docentes cumplen una función importante y transformadora, por lo que resulta fundamental y necesario que se les valore, estimule y brinde seguridad, ya que es en la escuela donde se asienta y fortalece su vocación como personas formadoras para la vida. Asimismo, es importante no olvidar que la figura del profesor no es la de un ser omnipotente; se trata de una persona que también sufre y enfrenta miedos naturales. Por ello, es necesario tener presente que la resiliencia no tiene que ver con una invulnerabilidad que suponga soportarlo todo sin sufrir daños, más bien, consiste en evitar la megalomanía y saber someterse a lo inevitable, a la vez que luchar por proteger al máximo el campo de posibilidades (Melillo, 2001; Suárez, 2001; Fuchs, 2003).

En otro orden de cosas, haciendo referencia al capítulo anterior, las investigaciones han mostrado que la resiliencia probablemente predispone a menores niveles de *burnout*. Es decir, en presencia de situaciones de adversidad laboral, las personas más resilientes tienen la capacidad de utilizar su energía e implicación personal para sobreponerse a las dificultades, adaptarse adecuadamente y experimentar emociones positivas; mientras que las personas menos resilientes tienen predisposición a las emociones negativas, a sobrevalorar el riesgo e incrementar su efecto con cansancio e indiferencia en el trabajo.

Dada la importancia que adquiere el fomento de la resiliencia en todos los campos, en el presente capítulo abordamos su estudio, haciendo un especial hincapié sobre su desarrollo en el ámbito educativo, en el cual nosotros desarrollamos este trabajo. A continuación, recogemos las aportaciones de la literatura sobre el tema, así como la importancia de aprender a experimentar emociones positivas, y su influencia en la construcción de resiliencia.

2.2. PSICOLOGÍA POSITIVA Y RESILIENCIA

La Organización Mundial de la Salud en 1948 entiende que la salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social. En este sentido, la OMS considera la salud desde una perspectiva positiva y no como la simple ausencia de enfermedad. Este enunciado implica un salto cualitativo en el que se enfatiza el estado de bienestar del individuo, incluyendo aspectos emocionales y sociales (Jara y Rosel, 1999).

Unido a la resiliencia en los últimos años, como acabamos de referir en el párrafo precedente, aparece el término de psicología positiva (Seligman, 1999). La misma se centra en lo positivo del ser humano y no en lo negativo, que es a lo que la psicología más se ha dedicado y ha estudiado, como es un claro ejemplo toda la psicología clínica. La psicología positiva es definida como: *Una ciencia de la experiencia subjetiva positiva, rasgos individuales positivos e instituciones positivas que permiten mejorar la calidad de vida y prevenir las patologías que surgen cuando la vida es árida y sin sentido* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000: 5). Para estos autores, la ciencia de la psicología positiva tiene tres partes: el estudio de las experiencias subjetivas positivas, el estudio de los rasgos individuales positivos y el estudio de las instituciones que permiten las dos primeras (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Mientras que la resiliencia ha analizado las circunstancias negativas del individuo, y cómo de ellas saca todo lo positivo para superar las situaciones traumáticas o difíciles, la psicología, tradicionalmente, se ha centrado especialmente en lo negativo en relación con el estudio de la patología. Sin embargo, la psicología positiva, de modo semejante a la resiliencia, lo que plantea es que hay que centrarse en lo positivo (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006).

Más recientemente, psicología positiva se ha hecho equivalente con fortaleza humana (Aspinwall y Staundinger, 2003; Prada, 2005; Muñoz-Garrido y De Pedro, 2005). Existen características positivas y fortalezas humanas como el optimismo, la esperanza, la perseverancia, el valor, etc., que actúan como elemento protector del individuo y son elementos que previenen los trastornos mentales (Vera, 2006; Greco, 2006). Por tanto, la psicología positiva insiste en la construcción de competencias y en

la prevención (Vera, 2008). Este último autor añade que las emociones positivas se relacionan con la salud, además de mejorar el nivel de bienestar subjetivo.

En este orden de cosas, se ha sugerido que las emociones positivas deshacen los efectos fisiológicos que provocan las emociones negativas, como han mostrado en sus estudios Fredrickson y Levenson (1998), Fredrickson y Joiner (2002), Fredrickson (2001, 2003) y Nelson (2008). Dichos autores afirman que este efecto lleva a un menor desgaste del sistema cardiovascular y, con ello, una mejora del estado de salud. Así, las emociones positivas son un elemento positivo ante la adversidad y favorecedores del surgimiento de la resiliencia.

Como indican Fredrickson y Tugade (2003), las emociones positivas son un elemento esencial que hacen que las personas no caigan en la depresión ante acontecimientos traumáticos como los que ellos estudiaron en el atentado del 11-S en Nueva York, y con ello se hagan más resilientes, pudiendo de este modo incrementar sus recursos psicológicos de afrontamiento. Mayor nivel de felicidad, mayor protección ante la depresión y la ansiedad y mejor perspectiva de futuro ante una solución problemática o conflictiva, provienen de las emociones positivas y ello facilita la resiliencia. En la misma línea, numerosos autores/as subrayan la influencia que emociones positivas como la felicidad, así como determinados rasgos de personalidad como el optimismo, la asertividad y la autoestima, tienen en la construcción del proceso resiliente (Tugade, Fredrickson y Barrett, 2004; Salgado, 2009).

Asimismo, en el contexto educativo, se ha demostrado que las emociones positivas favorecen el aprendizaje y la consecución de relaciones interpersonales significativas (Lyubomirsky, King y Diener, 2005), entre otros muchos beneficios. Los estudios llevados a cabo en la línea de la psicología positiva reclaman la necesidad de generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula para facilitar el desarrollo y bienestar o felicidad de los alumnos/as (Seligman, 2005; Brackett y Caruso, 2007; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008; Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Extremera y Cabello, 2008).

En conclusión, la experiencia de emociones positivas no es más que el reflejo de un modo resiliente de afrontar las situaciones adversas (Fiorentino, 2008). Pero también existe evidencia de que esas personas utilizan las emociones positivas como estrategia de afrontamiento, por lo que se puede hablar de una causalidad recíproca.

Aunque la resiliencia y la psicología positiva son conceptos distintos, también es cierto que tienen elementos en común. Y más aún, los propios estudios de la resiliencia han propiciado en cierto modo, junto a otros factores, el surgimiento de la nueva conceptualización de la psicología positiva. Por ello, cada vez vemos más unidos uno y otro concepto junto al también equivalente de la psicología positiva que se ha propuesto recientemente de fortaleza o fortalezas humanas.

En suma, el estudio de la resiliencia supone un cambio sustancial con respecto a otras líneas de investigación, ya que, en vez de indagar sobre las consecuencias negativas de la adversidad, focaliza los estudios a los aspectos que pueden dar lugar al crecimiento personal o comunitario. En esta línea, diversas *escuelas de pensamiento* han gestado diferentes teorías que ponen énfasis sobre los factores de protección (y no tanto sobre los de riesgo), y sobre la posibilidad de identificar los recursos usados por los individuos y comunidades para mejorar sus condiciones de vida aun en circunstancias terribles. Aunque inicialmente los estudios sobre la resiliencia se han centrado sobre todo alrededor de situaciones de riesgo en la infancia, posteriormente los grupos de estudio y las situaciones de adversidad contempladas han ido ampliándose progresivamente.

Con el fin de entender los orígenes de la resiliencia, en el siguiente apartado abordamos el recorrido histórico en torno a su investigación dentro de distintas corrientes de pensamiento o escuelas de resiliencia, así como el desarrollo de las principales investigaciones en las que se sustentan y las diversas posturas teóricas que sus autores/as mantienen.

2.3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA RESILIENCIA

La resiliencia puede ser entendida de diversas maneras que se han ido desarrollando según diferentes momentos y áreas geográficas. Estas concepciones pueden englobarse en determinadas escuelas de resiliencia. En primer lugar, se desarrolla la escuela anglosajona en la que podemos distinguir dos generaciones de investigación en resiliencia. Fuera del ámbito anglosajón también van surgiendo distintas perspectivas y maneras de concebir la resiliencia. Así, podemos apreciar una escuela europea, una escuela latinoamericana.

2.3.1. LA ESCUELA ANGLOSAJONA

La escuela anglosajona se desarrolla principalmente en EEUU y Reino Unido donde se inician las investigaciones sobre resiliencia y en la que se apoyan varios enfoques, desde el psicobiológico hasta el de procesos.

2.3.1.1. Primera generación de investigación sobre resiliencia

Llamada también el enfoque psicobiológico de la resiliencia. La primera generación de investigación define la resiliencia como una habilidad o capacidad individual de enfrentarse, sobreponerse y fortalecerse ante la adversidad. Da importancia a la interacción persona-ambiente y a las diferentes formas en las que los individuos responden ante las amenazas y los desafíos del medio. Las investigaciones se focalizan en la infancia partiendo de un escenario de riesgos. Por tanto, los elementos que actúan en la resiliencia en esta etapa se denominan factores de riesgo y factores de protección, que son los que resguardan del riesgo. Esta primera etapa, genetista e individualista, surge a principios de los años 70 y orienta sus estudios bajo la pregunta: ¿Qué distingue a los niños/as que, pese a la adversidad, se adaptan positivamente?

Un hito en esta primera generación es el estudio realizado por las psicólogas Emmy Werner y Ruth Smith (1982), el cual organiza las cualidades personales consideradas como factores resilientes en un modelo triádico compuesto por tres niveles: atributos individuales, características familiares y condiciones sociales y

ambientales. Dicho trabajo, es un estudio longitudinal que vienen realizando con 698 niños y niñas de una comunidad desde hacía 32 años, tomando desde el periodo prenatal, en 1955, hasta la adultez de los mismos. Nacidos en la pobreza, todos/as han pasado diferentes privaciones y penurias. Muchos de estos niños/as han nacido en familias disfuncionales: violencia, peleas, alcoholismo, enfermedades mentales, una vida cargada de factores estresantes, sobrecarga en los trabajos físicos, con exposición constante al peligro. Contra todo pronóstico, 72 de esos niños y niñas evolucionan favorablemente desde su infancia hasta transformarse en adultos competentes, sin necesitar ayuda terapéutica. Inicialmente piensan en un fundamento genético y llaman a estos sujetos *niños/as invulnerables*.

Las autoras identifican que todos los niños/as que resultan resilientes tienen por lo menos una persona, familiar o no, que los acepta en forma incondicional, independientemente de su temperamento, aspecto físico o inteligencia. Esto las lleva a postular que la resiliencia no es innata. Es decir, que la transformación se produce por haber contado con alguien junto a ellos/as, y al mismo tiempo, sentir que sus esfuerzos, sus competencias y su autovaloración son reconocidos y fomentados. A estos niños y niñas que a priori son vulnerables, pero logran sobreponerse a las duras circunstancias de su infancia y realizar una vida plena de sentido, les llaman *resilientes* (Werner y Smith, 1982; Infante, 2005).

En resumen, en esta primera generación de investigadores e investigadoras el objetivo se centra en descubrir características de la personalidad (empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, etc.), o factores externos, como la familia o el apoyo de un adulto significativo, que actúan como protectores ante los riesgos en entornos de adversidad (Rodríguez, 2009). Los resultados de esta primera etapa sirven como base para el diseño de programas aplicados en contextos educativos. En ellos buscan, principalmente, el desarrollo de las competencias encontradas en los niños y niñas resilientes en el alumnado.

2.3.1.2. Segunda generación de investigación sobre resiliencia

La segunda generación de investigación no hace tanto hincapié en las características específicas, sino en entender el propio proceso que lleva a las personas a salir de la adversidad. Orienta sus trabajos bajo la pregunta: ¿Cuáles son los procesos asociados a la adaptación positiva dada la adversidad? La resiliencia en esta etapa es vista como procesos intrapsíquicos, sociales y relacionales (Infante, 2008). El entorno tiene mucha más importancia que en la generación anterior, e incluso se crean modelos ecológicos de resiliencia. Asimismo, se expande el ámbito de aplicación a adolescentes y familias.

Uno de los máximos exponentes de esta generación es Michael Rutter, quien muestra su oposición a que determinadas personas sean clasificadas como resilientes sin tener en cuenta una perspectiva diacrónica, ya que la resiliencia no es estática y puede cambiar con el tiempo. El autor también argumenta que el uso de factores de riesgo y factores de protección como base del análisis de la resiliencia puede resultar arbitrario, ya que estos factores no afectan por igual a todas las personas, lo que le lleva a poner de manifiesto la importancia de tener en cuenta la diversidad, tanto de los participantes como de los contextos, a la hora de diseñar o aplicar programas de resiliencia (Rutter, 1993: 629). Del mismo modo, Rutter establece la transferabilidad de las experiencias resilientes: *El éxito en un área proporciona a las personas sentimientos positivos de autoestima y autoeficacia lo que hace más probable que tengan confianza para tomar medidas activas para afrontar retos en otros terrenos de sus vidas*. En este sentido, Rutter (1999) incide en la importancia de los *puntos de inflexión* de resiliencia en los que, a menudo, nuevas experiencias proporcionan una salida a la adversidad psicosocial al romper con los círculos viciosos creados por las cadenas de factores negativos.

Tabla 14. Enfoques en la investigación sobre resiliencia. Fuente: Adaptado de Palma-García y Hombrados-Mendieta (2013).

ENFOQUES	RESULTADOS	AUTORES
	Primera generación: lista de cualidades, valores o factores de protección que ayudan a las personas a crecer a través de la adversidad (empatía, afectividad, autonomía, humor, competencia, sistemas de apoyo...)	Werner y Smith (1992)
ESCUELA ANGLOSAJONA (Enfoque psicobiológico)	Segunda generación: describe los procesos de disrupción y reintegración en la adquisición de las cualidades de resiliencia descritas en la primera etapa. La resiliencia es vista como procesos intrapsíquicos, sociales y relacionales. El entorno tiene mucha más importancia que en la generación anterior	Rutter (1985; 1993); Grotberg (1995); Luthar y Cushing (1999); Kaplan (1999); Bernard (1999); Masten (1999)
ENFOQUE EUROPEO	La resiliencia es una respuesta que se construye gracias a los procesos psíquicos en la persona; no está supeditada a factores de protección. La resiliencia se sitúa en la interacción entre el individuo y el entorno El individuo tiene un papel activo en la construcción de su propia resiliencia, que teje en el contexto sociocultural	Vanistendael (1994); Cyrlunick (2002)
ENFOQUE LATINOAMERICANO	Resiliencia comunitaria fruto del compromiso activo con la justicia y bienestar comunitario	Mellido y Suárez (2002)

Dentro de esta segunda generación de investigación sobre resiliencia destaca también el trabajo de Edith Grotberg. Siguiendo la línea argumental de Rutter, propone cambiar de denominación a los factores de protección y llamarlos factores de resiliencia. Además de la arbitrariedad ya señalada, los factores de protección corresponden a un modelo médico destinado a la prevención que resulta incoherente con la idea de resiliencia, ya que, si los factores de protección realmente protegieran del riesgo, no se manifestaría la resiliencia entendida como: *La capacidad humana de hacer frente, superar, salir fortalecido e incluso ser transformado por las experiencias de adversidad* (Grotberg, 1996: 3).

Según esta autora, los factores de resiliencia se dividen en fortalezas internas desarrolladas (yo soy o yo estoy), apoyo externo recibido (yo tengo) y habilidades sociales y de resolución de conflictos adquiridas (yo puedo). Además, la autora amplía el sujeto de la resiliencia a personas, grupos y comunidades tomando conciencia de la importancia de traspasar el marco de estudio tradicional y creando un modelo para la

promoción de resiliencia que puede aplicarse a múltiples entornos. De hecho, estos factores han sido tomados como referentes para el trabajo de la resiliencia en el ámbito educativo en varias ocasiones como en Papházy (2006).

En definitiva, Edith Grotberg defiende la necesidad de adaptar los programas de promoción de resiliencia según la adversidad, las personas implicadas y los diferentes contextos, teniendo en cuenta de manera específica las diferencias de edad y de género. Igualmente, sostiene que la evaluación de la resiliencia no debe realizarse en base a la presencia aislada de factores de resiliencia, sino teniendo en cuenta la interacción de los diversos factores que dan lugar a los llamados *resultados resilientes*.

En cuanto a aplicaciones concretas del constructo de la resiliencia al entorno educativo dentro de este marco anglosajón, tenemos la desarrollada por Nan Henderson y Mike Milstein (2003). Estos autores, desarrollan un modelo llamado la *rueda de la resiliencia* que consta de una estrategia de seis pasos para construir la resiliencia en la escuela que estudiaremos posteriormente.

Autores más recientes de esta segunda generación son Bernard (1999), Kaplan (1999), Luthar y Cushing (1999) y Masten (1999, en Infante, 2008), quienes entienden la resiliencia como un proceso dinámico donde las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que le permite a la persona adaptarse a pesar de la adversidad. Es decir, consideran el desarrollo humano como una consecuencia de la interacción entre diferentes niveles que van desde lo individual a los entornos familiar, social y cultural.

2.3.2. LA ESCUELA EUROPEA

La siguiente escuela de pensamiento que desarrolla un marco específico de comprensión y trabajo con la resiliencia es la llamada escuela europea. Definen resiliencia como un proceso diacrónico que se proyecta hacia el futuro y que surge ante la adversidad en sus diversas manifestaciones. Además, sostienen que la resiliencia es una fuerza presente en todas las personas que necesita de los demás para nutrirse y manifestarse. Por tanto, la resiliencia no pertenece al individuo o al

entorno, sino que se sitúa en la interacción entre ambos. La diferencia principal con respecto a la escuela anglosajona es que el individuo tiene un papel activo en la construcción de su propia resiliencia, que teje en el contexto sociocultural. Es decir, para los europeos, más que modificar el ambiente enriqueciéndolo con factores y mecanismos protectores, es importante trabajar tanto con la persona, principalmente niño/a que se encuentra en riesgo, como con los profesionales que lo atienden y la cultura en la que se hallan inmersos.

Uno de los máximos representantes de la resiliencia dentro de este marco es el neuropsiquiatra, psicoanalista y etólogo Boris Cyrulnik, quien es, en sí mismo, un claro ejemplo de resiliencia. Siendo niño su familia es arrestada y deportada a un campo de concentración donde mueren sus padres y del que logra huir con tan sólo seis años. A pesar de desarrollar su infancia en centros y familias de acogida, gracias al apoyo de adultos significativos consigue estudiar medicina y especializarse en psiquiatría. Este autor concibe la resiliencia como la capacidad de recuperación ante un trauma: *La noción de resiliencia trata de comprender de qué manera un golpe puede ser asimilado, puede provocar efectos variables e incluso un rebote* (Cyrulnik, 2001: 40).

Asimismo, cabe destacar que el autor introduce el concepto de *doble golpe* para hacer referencia al golpe inicial que produce el trauma y el golpe que recibe la persona al sufrir la reacción de rechazo o estigmatización del entorno. Según su visión, la resiliencia se entreteje con los medios ecológicos, afectivos y verbales. Presenta además una figura, el tutor de resiliencia, que tiene un papel clave para el desarrollo de la resiliencia en la infancia:

...a veces basta con una maestra que con una frase devolvió la esperanza a un niño, un monitor deportivo que le hizo comprender que las relaciones humanas podían ser fáciles, un cura que transfiguró el sufrimiento en trascendencia, un jardinero, un comediante, un escritor, cualquiera pudo dar cuerpo al sencillo significado: “Es posible salir airoso”. (Cyrulnik, 2002: 214).

Esta figura tiene amplias aplicaciones en el ámbito educativo y ya se están desarrollando investigaciones y programas en torno al tutor de resiliencia, como el

estudio de campo llevado a cabo por Pérez, García-Renedo, Beltrán y Miedes (2010) sobre la importancia de los/las docentes como guías o tutores de resiliencia, que dio lugar a la puesta en práctica de un programa piloto para formación a docentes en dos centros escolares.

Otro de los máximos representantes de la resiliencia dentro del marco europeo es el sociólogo belga Stefan Vanistendael, que introduce una visión moral de la resiliencia, entendida como la capacidad para tener éxito de modo aceptable para la sociedad a pesar de los riesgos y la adversidad. Vanistendael (2005) desarrolla una poderosa metáfora: la *casita de resiliencia*. Con ella explica cómo se construye la capacidad de enfrentar la adversidad: a) cimientos: las necesidades básicas y la aceptación fundamental de la persona; b) planta baja: la interacción cotidiana con la familia, amistades y redes de apoyo que permiten dar un sentido de la vida; c) primer piso, que cuenta con tres habitaciones: la autoestima y los valores, el desarrollo de aptitudes y competencias para la vida, y el sentido del humor y creatividad; y d) ático: otras experiencias a descubrir.

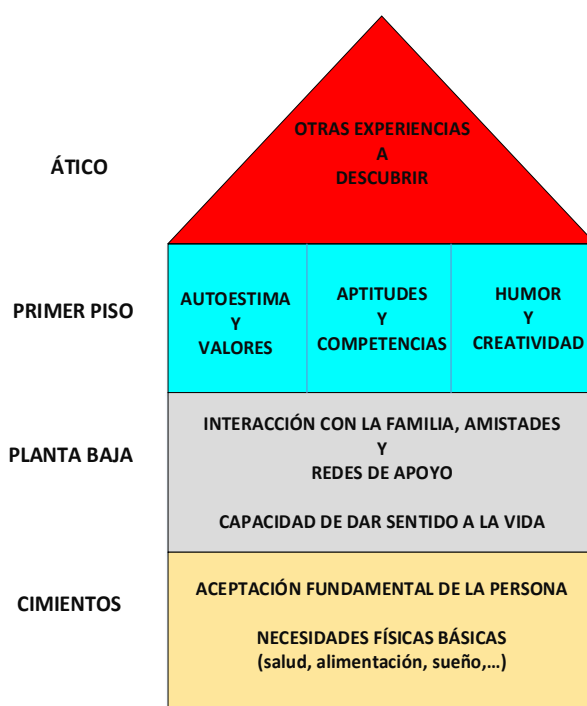


Figura 3. Metáfora de casita de Vanistendael. Fuente: Elaboración propia.

Este modelo ha sido adaptado con éxito para la promoción de resiliencia en escuelas holandesas donde, a partir de la estructura base de la casita, se ha ido llenando de contenido específico cada habitación mediante un trabajo colaborativo entre el alumnado, el profesorado y el personal no docente. El propio Vanistendael explica que los modelos deben adaptarse según las circunstancias y particularidades de las personas sobre las que los apliquemos. El autor considera que esto debe ser así, ya que la resiliencia, desde su perspectiva, no es absoluta ni exacta, ni tampoco se pueden generalizar las estrategias de construcción de resiliencia.

2.3.3. LA ESCUELA LATINOAMERICANA

La siguiente escuela de resiliencia es la latinoamericana en la que se hace hincapié en la resiliencia comunitaria, traspasando el marco de lo psicológico a lo social a través del compromiso activo con la justicia y bienestar comunitario. El enfoque que se desarrolla está centrado en la práctica de programas de promoción de resiliencia en los que se promueve especialmente el apoyo grupal y la construcción participativa de la resiliencia. Uno de los impulsores más destacados de esta corriente es el psicoanalista Aldo Melillo, quien describe los elementos base de la resiliencia comunitaria como *pilares* o *antipilares* de resiliencia, diferenciándose de la terminología usada anteriormente.

Melillo es también un gran defensor de la aplicación de la resiliencia en el contexto escolar, destacando la importancia del vínculo positivo no sólo por parte del alumnado que tiene que ver en sus maestras y maestros: *Personas que les quieren y respetan como seres humanos, sin dejar de marcarles los límites necesarios* (Melillo, 2001: 129), sino también con los padres/madres y entre los/las docentes. Los programas de resiliencia centrados en la escuela tienen una amplia difusión en el entorno latinoamericano; en algunos casos, tomando como base modelos norteamericanos, y en otros, como en Oliva y Pagliari (2004), desarrollando proyectos pedagógicos específicos.

Por último, fuera del espacio de ámbitos geográficos específicos, podemos distinguir una nueva generación de investigación en resiliencia que está surgiendo en

estos momentos. Una de las tendencias que se aprecian es la de integrar y armonizar distintos modelos en nuevos modelos operativos. Asimismo, se aprecia una tendencia a superar los moldes estrechos en los que se sitúa en un principio a la resiliencia, centrada en torno a la infancia y adolescencia y en la búsqueda de características específicas de los individuos. Esto lleva a la formulación de teorías más complejas como la *metateoría* de Richardson (2002), donde la resiliencia es concebida como una fuerza que lleva a la persona a crecer a través de la adversidad y las interrupciones. Además, los campos de estudio y aplicación se amplían cada día abarcando casi todas las áreas de la experiencia humana y el conocimiento científico.

En general, sean de una u otra escuela, los estudios sobre resiliencia se ocupan de observar aquellas condiciones que posibilitan a las personas abrirse paso a un desarrollo exitoso, más sano y positivo en medio de la adversidad, para indicar formas de promoción de la resiliencia.

Hasta aquí las distintas corrientes de pensamiento y sus diferentes formas de entender la resiliencia. En el siguiente apartado, realizamos una revisión en profundidad del concepto base, lo que se entiende por resiliencia, y la manera en que ha ido variando y adaptándose según el momento histórico y los diferentes autores y autoras que han realizado estudios sobre ella.

2.4. CONCEPTO DE RESILIENCIA

2.4.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO

El concepto de resiliencia no es siempre fácil de comprender. El amplio número de teorías y modelos desarrollados en torno a este término muchas veces contribuye a dar la imagen de un constructo demasiado amplio y complejo. Sin embargo, toda esta complejidad no es más que una manifestación de la enorme riqueza que el constructo de la resiliencia puede ofrecer y, por supuesto, de ahí se pueden derivar aplicaciones prácticas que, de hecho, ya se están llevando a cabo con éxito sobre todo en los contextos educativos.

Podemos establecer como punto de partida de la búsqueda de conocimiento sobre resiliencia en su definición. La palabra resiliencia llega al castellano a través del inglés, siendo su origen el término latino *resilio-resiliere*, que significa: saltar, saltar hacia atrás, rebotar, aludiendo con ello a la flexibilidad de los objetos (Harper, 2008). Aunque la palabra latina *resilio-resilire* en español no da lugar a un vocablo específico, sí la podemos encontrar como etimología de *botar* en una antigua edición de la RAE de 1726 en la que es definida como: *Botar la pelota, u otra cosa arrojada: Es surtir o levantarse en alto habiendo dado en tierra, por ser más poderosa la resistencia y virtud del paciente, que la actividad y fuerza del agente. Lat. Resilire* (RAE, 1726: 660,1). Por extensión, la resiliencia puede representarse como la deformación que sufre una pelota lanzada contra una pared y la capacidad para salir rebotada.

Un segundo significado de la palabra *resilience*, la encontramos de nuevo en el Oxford English Dictionary online [<https://es.oxforddictionaries.com/>], cuyo significado es: *Elasticidad; el poder de volver a la forma o posición original después de ser comprimido o doblado*. Por su parte, desde la Física se incorpora la palabra *resilience* y su traducción al castellano *resiliencia* como: *La resistencia que oponen los cuerpos, en especial los metales, a la ruptura por choque o percusión* (Salvat Editores, 1973 en Fiorentini,A.[recuperados65aaf32726fc2d55.jimcontent.com/download/version/.../LA%20RESILIENCIA.doc]) lo que viene a subrayar la capacidad de resistir ataques externos de determinada índole, y que, también se pueden traspasar, como símil, a la conducta humana.

Resulta curioso comprobar cómo detrás de algunas concepciones sobre resiliencia encontramos la misma sorpresa: alguien que se levanta después de haber caído debido a que ciertos factores favorables hicieron posible que la persona venciera la fuerza de la adversidad que la hizo caer.

Por este motivo, se toma de la física el término *resiliencia* para designar la capacidad de oponerse a las presiones del entorno; de ir hacia adelante; de construirse o reconstruirse; luego de haber vivenciado situaciones de gran adversidad. Este término es tomado y adaptado a las ciencias sociales para referirse a aquellas personas

que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, logran desarrollarse psicológicamente sanas y socialmente exitosas (Rutter, 1993). Del mismo modo, la aplicación de este concepto a las ciencias humanas surge a partir de la necesidad de explicar cómo muchos individuos inmersos en situaciones adversas de alta tensión, pueden responder de una manera positiva y adaptada pese a vivir y crecer en condiciones riesgosas (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

Según lo expuesto, no podemos decir que exista una definición de resiliencia universalmente aceptada. No obstante, la evolución que registran las definiciones de la resiliencia en el transcurso de las distintas investigaciones sobre el tema podemos clasificarlas en:

1. Aquellas que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad.
2. Las que incluyen el concepto de capacidad o habilidad.
3. Las que enfatizan en la conjunción de factores internos y externos.
4. Las que definen resiliencia como adaptación y también como proceso.

Para la primera clasificación, incluimos los siguientes autores y autoras con sus conceptualizaciones:

La resiliencia se considera una historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores (Masten y Garmezy, 1985; Luthar y Zingler, 1991; Werner y Smith, 1982 en Werner y Smith, 1992).

En el mismo sentido, Milgran y Palti (1993) definen a los niños y niñas resilientes como aquellos/as que se enfrentan bien a los estresores ambientales a los que se ven sometidos en los años formativos de su vida. Aunque los autores/as incluyen en sus definiciones el componente de la adaptación positiva como sinónimo de resiliencia, se considera que la diferencia entre ambos estriba en que, para que ésta última se desarrolle, han de existir las dos condiciones de riesgo y protección. También se

reconoce que el individuo que se comporta resiliente está en búsqueda de sobrepasar la adversidad e ir más adelante de donde estaba al momento del percance.

Entre las definiciones de resiliencia en las que aparece el componente de capacidad:

Para Vanistendael (1994), la resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, que se traduce en la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para formar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles. Según este autor, el concepto incluye la capacidad de una persona o sistema social de enfrentar adecuadamente las dificultades de una forma socialmente aceptable.

Por su parte, Grotberg entiende este concepto como:

...una capacidad universal que permite a las personas, familias, grupos o comunidades prevenir, minimizar o sobreponerse a los efectos dañinos de la adversidad, o a anticipar adversidades inevitables. Las conductas resilientes pueden responder a la adversidad, por una parte, manteniendo la calma y el desarrollo normal a pesar de la adversidad, y por otra, promoviendo el crecimiento personal más allá del nivel presente de funcionamiento. (Grotberg, 1995: 2).

Asimismo, señala que la resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez. Esta autora pone énfasis en el componente ambiental, en contraste con las definiciones que destacan que se requiere la conjunción de factores biológicos y ambientales para su desarrollo.

Pero estos desacuerdos en las definiciones llevan a concluir que el fenómeno es complejo y que no tiene una sola explicación causal, sino que ha de ser concebido como un proceso multifactorial en el que convergen las distintas dimensiones del ser humano.

También, consideramos de interés incluir la definición de Bonnie Bernard:

...la capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad (Bernard, 1996: 97).

En cuanto a la resiliencia como proceso, destaca Rutter quien la considera como: *Un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano (Rutter, 1993: 626).* Estos procesos tienen lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño/a y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo, la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con el que nacen los niños y niñas, ni que adquieren durante su desarrollo, sino que se trata de un proceso interactivo entre éstos/as y su medio. En la misma línea, Suárez (1993) considera que la resiliencia es una combinación de factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas de la vida.

Entre las definiciones que incluyen tanto la dimensión de adaptación como la de procesos, son las siguientes:

Para Osborn (1993), la resiliencia es un concepto genérico referido a una amplia gama de factores de riesgo y a los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños y niñas a temprana edad.

También, dentro de esta clasificación encontramos la idea de que la resiliencia es un proceso que lleva a la persona, los grupos o las comunidades a superar la adversidad. Un claro ejemplo de esta concepción es la definición de Luthar y Cushing (1999: 543) quienes definen la resiliencia como: *Un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad.* Esta definición distingue tres componentes esenciales que deben estar presentes en el concepto de resiliencia (Infante, 2008):

1. La noción de **adversidad** o amenaza al desarrollo humano. Puede designar una constelación de muchos factores de riesgo (como vivir en la pobreza), o una situación de vida específica (como la muerte de un familiar).
2. La **adaptación positiva** de la adversidad. Permite identificar si ha habido o no proceso de resiliencia. Se considera positiva cuando el individuo ha alcanzado expectativas sociales asociadas a una etapa de desarrollo, o cuando no ha habido signos de desajuste.
3. La **noción de proceso** permite entender la adaptación resiliente en función de la interacción dinámica entre múltiples factores de riesgo y de protección, ya sean familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afectivos, biográficos, socioeconómicos, sociales y/o culturales. Además, descarta definitivamente la concepción de resiliencia como atributo personal, e incorpora la idea de que la adaptación positiva no sólo es tarea del niño/a, sino que la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad deben proveer recursos para que el niño/a pueda desarrollarse plenamente.

En resumen, lo anterior implica que el sujeto, por una parte, va a ser expuesto a una amenaza significativa o a una adversidad severa y, por otra parte, lleva a cabo una adaptación positiva a pesar de las importantes agresiones sobre el proceso de desarrollo.

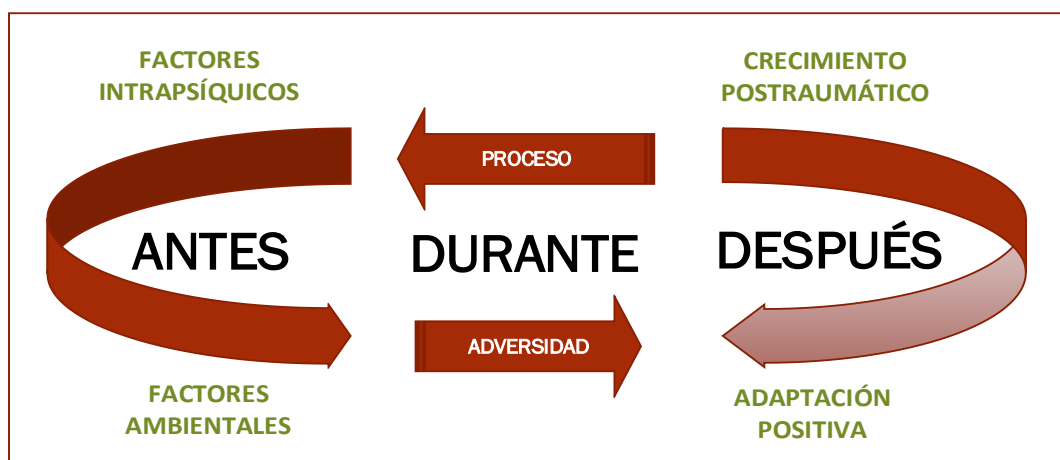


Figura 4. Resiliencia. Fortaleza después de la adversidad. Fuente: Elaboración propia.

Más recientemente, el propio Luthar define el término de resiliencia como: *La manifestación de la adaptación positiva a pesar de significativas adversidades en la vida* (Luthar, 2003: 29). De modo semejante, Masten y Powell (2003: 4) indican que la resiliencia se refiere a: *Patrones de adaptación positiva en el contexto de riesgos o adversidades significativas*. Para estos autores, la resiliencia es la descripción de un patrón general más que un diagnóstico. Por ello, consideran que lo más apropiado es decir *esta persona tiene un patrón resiliente, o esta persona muestra las características de la resiliencia*. Es decir, no la conciben como un rasgo del individuo, ya que la misma puede cambiar a lo largo del tiempo y de las etapas de la vida manifestada en conductas y patrones en la vida.

Por último, dentro de la nueva generación de investigación en resiliencia que surge en estos momentos, vemos la evolución de la definición de resiliencia como fuerza o energía. Esta visión la podemos encontrar, por ejemplo, en Glen Richardson: *La resiliencia es la fuerza que controla o empuja a la mejora personal* (Richardson, 2002: 313).

En síntesis, las distintas definiciones de resiliencia enfatizan en características de los sujetos tales como: habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, competencia, resistencia a la destrucción, conductas vitales positivas, temperamento especial y habilidades cognitivas, todas desplegadas frente a situaciones estresantes que les permiten superarlas (Estamatti y Cuestas citado en Mellido, 2001). Asimismo, se destaca que la resiliencia se desarrolla en función de procesos sociales e intrapsíquicos; está en función de los procesos interaccionales entre las personas y éstos, a su vez, aportan a la construcción del sistema intrapsíquico del ser humano.

Estas y otras definiciones construyen un marco general de lo que este concepto representa. En la siguiente Tabla, presentamos algunos ejemplos de las definiciones que aportan diferentes autores y autoras a lo largo de la historia en torno a este concepto.

Tabla 15. Definiciones de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

AUTORES Y AÑO	DEFINICIÓN
Richardson, Neiger, Jensen y Kumpfer (1990)	Proceso de afrontamiento con eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporcionan al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que las que tenía previa a la ruptura que resultó desde el evento
Garmezy (1991)	La capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante
Masten y Garmezy (1985); Luthar y Zingler (1991); Werner y Smith (1982) en Werner y Smith (1992)	Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes; además, implica la expectativa de continuar con una baja susceptibilidad a futuros estresores
Rutter (1993)	Conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano
Osborn (1993)	Concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y los resultados de competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales, como el temperamento y un tipo de habilidad cognitiva que tienen los niños/as cuando son muy pequeños
Grotberg (1996)	Capacidad humana de hacer frente, superar, salir fortalecido e incluso ser transformado por las experiencias de adversidad. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovido desde la niñez
Luthar y Cushing (1999)	La resiliencia es un proceso dinámico que tiene por resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad
Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (2001)	Resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves
Richardson (2002)	Resiliencia es la fuerza que controla o empuja a la mejora personal
Vera, Carbelo y Vecina (2006)	La resiliencia es la resultante de un proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de la vida, y que puede expresarse de muy diferentes maneras en diferentes culturas

Todas estas definiciones nos ayudan a comprender mejor el potencial y la riqueza de este constructo. Sin embargo, hay toda una serie de conceptos que en ocasiones se han hecho equivalentes a la resiliencia, en unos casos son los elementos centrales de la misma y, en otros, se ha propuesto la sustitución de la resiliencia por los mismos (Becoña, 2006). Los analizamos a continuación.

2.4.2. DIFERENCIA CON OTROS CONCEPTOS

➤ Vulnerabilidad

Las primeras investigaciones sobre resiliencia se empiezan a desarrollar en la década de los 70, al mismo tiempo que sale a la luz el concepto de invulnerabilidad, entendida como la característica de los que no se ven afectados ante una adversidad de la que se espera que cause consecuencias (Anthony, 1974). Al igual que la resiliencia, este concepto nace de la observación de que algunos niños/as parecen desarrollarse con normalidad a pesar de tener unas condiciones sociofamiliares muy desfavorables. Sin embargo, el concepto de invulnerabilidad no se pudo sostener en el tiempo ya que presupone una característica inmutable e innata y una resistencia absoluta ante las situaciones de riesgo. Por tanto, las investigaciones sugieren que resiliencia y vulnerabilidad son los polos opuestos del mismo continuo (Fergusson, Beautrais y Horwood, 2003). La vulnerabilidad se refiere a incrementar la probabilidad de un resultado negativo, como un resultado de la exposición al riesgo. La resiliencia se refiere a evitar los problemas asociados con ser vulnerable (Becoña, 2006).



Figura 5. Resiliencia y otros conceptos relacionados. Fuente: Elaboración propia.

➤ Competencia

Otro concepto muy importante unido a la resiliencia es el de competencia, en ocasiones central de la misma. La competencia, desde la perspectiva de la resiliencia es un constructo que lleva al niño/a a ejecutar o a realizar resultados resilientes (Braverman, 1999). Por esta razón, en el campo de la resiliencia frecuentemente se ha evaluado la competencia como la competencia social (ej., aceptación por los iguales) o el éxito o buen rendimiento académico. Sin embargo, para Masten (2001), la competencia y la resiliencia son dos constructos muy relacionados entre sí que forman parte de un constructo más general de adaptación.

En otro sentido, Luthar (2006) señala que la competencia se diferencia de la resiliencia en que la resiliencia presupone riesgo, la competencia no; la resiliencia incluye tanto índices de ajuste positivos como negativos, mientras que la competencia sólo se centra en el ajuste positivo; los resultados de la resiliencia se definen en términos de índices emocionales y conductuales, mientras que la competencia implica conductas manifiestas, observables; y la resiliencia es un constructo más amplio que incluye aspectos de competencia

➤ Recuperación

Del mismo modo, Bonanno (2004) diferencia los conceptos de resiliencia y recuperación. Entiende por recuperación la vuelta de la persona al nivel de normalidad que tenía antes del evento traumático producido. Indica, que la resiliencia en cambio es la habilidad de mantener un equilibrio estable en personas que, habitualmente de niños/as, han tenido pérdidas elementales (ej., la de sus padres/madres) o han sufrido traumas considerables, lo que hace que este estado de resiliencia se mantenga durante años para hacer frente a ese acontecimiento traumático. Para este autor, diferenciar resiliencia de recuperación es esencial, ya que se ha producido el hecho paradójico de que algunas personas han superado sin problemas traumas importantes. Este hecho, en ocasiones, ha hecho pensar sobre si estas personas podían tener algún tipo de psicopatología que les facilitaba comportarse de ese modo no considerado

normal. Realmente, lo que estaban haciendo esas personas era poner en práctica su resiliencia.

Por ello, como dice el autor:

...los teóricos de la aflicción han visto la ausencia del prolongado estrés o depresión después de la muerte de un amigo o familiar importante, a menudo denominado ausencia de pena, como una respuesta rara y patológica que resultaba de la negación o evitación de las dos realidades emocionales de la pérdida. (Bonanno, 2004: 23).

Sin embargo, desde la perspectiva de la resiliencia, este estado no implica psicopatología en la mayoría de las personas, sino que, por el contrario, implica un ajuste saludable porque la persona ha puesto en marcha el proceso de resiliencia.

➤ Dureza

Por último, dentro de los conceptos que guardan cierta similitud con el de resiliencia podemos considerar el de dureza, resistencia o fortaleza de carácter (Kobasa, 1979). Hace referencia a una serie de actitudes y acciones (compromiso, control y reto) que ayudan a transformar las situaciones estresantes de potenciales desastres a oportunidades de crecimiento. El *compromiso* (implicarse plenamente o comprometerse en todas las actividades que uno lleva a cabo en las diversas áreas de la vida); *control* (sentimiento de controlabilidad o influencia personal en los acontecimientos que uno experimenta en la vida); y *reto* (creencia de que es el cambio, y no la estabilidad, una característica habitual, importante y necesaria en la vida).

Todo ello lleva a que, si se produce un acontecimiento estresante, el individuo tiene estrategias para amortiguarlo y no verlo sólo en el sentido negativo, sino como un reto. Por ello, las personas con puntuaciones altas en personalidad resistente tienen un estilo de afrontamiento que les permite hacer frente de modo más adecuado al estrés, a la enfermedad y a las condiciones adversas de la vida, en relación a los que no tienen una personalidad resistente o no puntúan alto en dureza.

La dureza es un factor mediador que actúa junto a otros mediadores de tipo biológico, psicológico o socio-ambiental cuando el sujeto se enfrenta a una circunstancia de alto estrés. Así, los individuos con alta dureza tienen dos ventajas claras. La primera, que el nivel de malestar psicológico experimentado es menor. La segunda, tienen una capacidad de afrontamiento adaptativo una vez que es percibido el estrés y/o la adversidad (Becoña, 2006; Otero-López, Castro, Santiago y Villardefrancos, 2010). Al igual que los anteriores, este concepto es más restrictivo que el de resiliencia, porque alude a un tipo de personalidad específico. Sin embargo, presenta similitudes con un buen número de formulaciones teóricas sobre resiliencia en cuanto a la capacidad de producir crecimiento ante la adversidad.

Según exponemos en el transcurso de estas revisiones, aunque existen conceptos cercanos e incluso coincidentes en determinados aspectos, ninguno de ellos tiene la profundidad y la potencialidad práctica del constructo de la resiliencia.

En la siguiente Tabla, mostramos un resumen de las definiciones que proponen algunos autores y autoras de los conceptos relacionados con la resiliencia, así como las similitudes y diferencias que se pueden apreciar con respecto a dicho concepto.

Tabla 16. Diferencias y similitudes de la resiliencia con otros conceptos. Fuente: Elaboración propia.

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN	ELEMENTOS COMUNES	ELEMENTOS DIFERENTES
Fergusson, Beautrais y Horwood (2003)	Vulnerabilidad: se refiere a incrementar la probabilidad de un resultado negativo como un resultado de la exposición al riesgo	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos constructos tienen que ver con una exposición a factores de riesgo 	<ul style="list-style-type: none"> • La resiliencia no es una característica inmutable e innata; no supone una resistencia absoluta ante las situaciones de riesgo
Bonanno (2004)	Recuperación: vuelta de la persona al nivel de normalidad que tenía antes del evento traumático producido	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos constructos tienen que ver con una exposición a factores de riesgo 	<ul style="list-style-type: none"> • La resiliencia es la habilidad de mantener un equilibrio estable para hacer frente a ese acontecimiento traumático
Luthar (2006)	Competencia: es un constructo que lleva al niño/a a ejecutar o a realizar resultados resilientes. Por ejemplo, competencia social (ej., aceptación por los iguales) o el éxito o buen rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos forman parte de un constructo más general de adaptación 	<ul style="list-style-type: none"> • La resiliencia presupone riesgo, la competencia no • La resiliencia incluye tanto índices de ajuste positivos como negativos, la competencia incluye sólo positivos • Los resultados de la resiliencia se definen en términos de índices emocionales y conductuales, mientras que la competencia implica conductas manifiestas, observables • La resiliencia es un constructo más amplio que incluye aspectos de competencia
Becoña (2006)	Dureza: una serie de actitudes y acciones (compromiso, control y reto) que ayudan a transformar las situaciones estresantes de potenciales desastres a oportunidades de crecimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos términos aluden a la capacidad de producir crecimiento ante la adversidad 	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de dureza es más restrictivo que el de resiliencia porque alude a un tipo de personalidad específico

Al mismo tiempo resaltamos, que cuando hablamos de resiliencia es imprescindible aludir a los factores de protección y de riesgo. Según hemos expuesto, de la interacción de ambos, se producen los procesos de resiliencia.

En el siguiente apartado, hacemos una descripción de las aportaciones que los estudios sobre la resiliencia han realizado sobre cuáles son esos factores, así como los modelos de promoción de la misma que han desarrollado diversos autores y autoras.

2.5. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

Los estudios sobre la resiliencia señalan que, para que aparezca la resiliencia, tienen que estar presentes tanto factores de riesgo como factores de protección que ayuden a conseguir un resultado positivo o reduzcan o eviten un resultado negativo.

2.5.1. FACTORES DE RIESGO

Los factores de riesgo hacen referencia a aquellas características o cualidades de una persona, de una familia o de una comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar su salud. En este orden, un peso fuerte de las investigaciones ha sido el conocer qué características tanto del entorno como de la persona son un riesgo para quienes las tienen o padecen.

Entre las diferentes aportaciones de los autores destacamos como síntesis de las mismas el análisis realizado por Theis (2003), donde engloba los factores de riesgo en cuatro categorías:

1. Una situación perturbadora: trastornos psicológicos o conductas adictivas de los padres/madres, muerte de alguno de los padres o larga separación de la persona que cuida al niño/a en los primeros años de su vida (figura de apego).
2. Factores sociales y ambientales: como el paro de los padres, la pobreza o la ausencia de dinero en el hogar.
3. Problemas crónicos de salud en el entorno cercano del niño/a.

4. Las catástrofes naturales y las sociales, como por ejemplo el caso de una guerra.

Tabla 17. Factores de riesgo y factores de protección. Fuente: Elaboración propia.

FACTORES DE RIESGO	FACTORES DE PROTECCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Una situación perturbadora: trastornos psicológicos, conductas adictivas de los padres, muerte de alguno de los padres o larga separación de la persona que cuida al niño/a en los primeros años de su vida (figura de apego) • Factores sociales y ambientales: como el paro de los padres, la pobreza o la ausencia de dinero en el hogar • Problemas crónicos de salud en el entorno cercano del niño/a • Las catástrofes naturales y las sociales, como por ejemplo el caso de una guerra 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrafamiliares: una figura paterna y/o maternal y/u otro miembro de la familia cálida y afectuosa o tener una familia estructurada • Extrafamiliares: <ol style="list-style-type: none"> 1. El poder disponer en la comunidad de sistemas de apoyo externos a la familia 2. Tener relaciones cercanas, cálidas y estables extrafamiliares (al menos una) 3. Disponer de relaciones con pares o de conexiones con organizaciones prosociales 4. Asistir a escuelas eficaces • Individuales: Introspección, independencia, capacidad de relacionarse, capacidad de iniciativa, humor, creatividad, moralidad

2.5.2. FACTORES DE PROTECCIÓN

El concepto de factor protector alude a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo (Rutter, 1985). Además, en ocasiones, incluso un suceso no agradable puede constituir un factor protector cuando éste hace que el individuo genere mecanismos que haga que se adapte, fortalezca y aprenda a vivir bajo tensión (Oros, 2008).

A la hora de nombrar las características o cualidades que protegen a las personas ante las adversidades, encontramos que primero debemos de diferenciar las que pertenecen al ambiente (aquellas características ambientales que nos protegen, tanto intrafamiliares como extrafamiliares, que interactúan y condicionan óptimamente el desarrollo de las personas), y las internas a las personas (aquellas cualidades, habilidades individuales de las personas que las protegen internamente ante las adversidades).

Entre las **características ambientales** se encuentran:

1. **Las intrafamiliares:** hace referencia a tener una figura paterna y/o maternal y/o otro miembro de la familia cálida y afectuosa o tener una familia estructurada.
2. **Las extrafamiliares:** entre ellas podemos citar:
 - a) El poder disponer en la comunidad de sistemas de apoyo externos a la familia.
 - b) El tener relaciones cercanas, cálidas y estables extrafamiliares (al menos una). Según Cyrulnik (1999) son los guías o tutores de resiliencia. El autor considera guías o tutores de resiliencia aquellas personas que, ante situaciones adversas o traumáticas, proporcionan a los niños/as seguridad, les ayudan a superar la adversidad y les enseñan estrategias para desarrollar fortalezas y habilidades. Los tutores/guías de resiliencia proporcionan una relación afectiva, solidaria y facilitan la toma de conciencia con la realidad ante sucesos adversos. Cyrulnik (1999) considera que los guías o tutores de resiliencia pueden ser cualquier persona que rodee al niño/a.
 - c) Disponer de relaciones con pares o de conexiones con organizaciones prosociales.

Asistir a escuelas eficaces. Aquí destacamos el papel de las escuelas. Las investigaciones han demostrado que un apoyo importante para que los niños/as consigan sobreponerse a las vivencias de situaciones adversas y/o traumáticas son las escuelas eficaces. En este orden de cosas, en una investigación llevada a cabo por Paladini y Daverio (2004), se observa que un mayor número de niños/as que asisten a alguna de ellas consiguen generar más procesos de resiliencia que otros niños/as que no asisten a dichas escuelas. Son colegios donde los maestros/as ejercen de guías o tutores de resiliencia, aportando a los niños/as un apoyo externo a la familia, siendo para ellos

modelos de referencia a imitar donde fomentan el trabajo de las cualidades individuales.

Con respecto a las **cualidades individuales**, numerosos estudios se centran en estudiar qué cualidades internas poseen las personas resilientes. En este sentido, los investigadores Wolin y Wolin (1993) hacen una descripción de cuáles son las cualidades de las personas resilientes mediante la realización de una figura llamada *mandala de la resiliencia*, que hace referencia a los atributos que aparecen con frecuencia en los niños y adolescentes considerados resilientes. Como se puede observar en el dibujo, en el centro del mismo se encuentra el individuo y de él surgen 7 características de resiliencia: los *7 pilares de la resiliencia*.

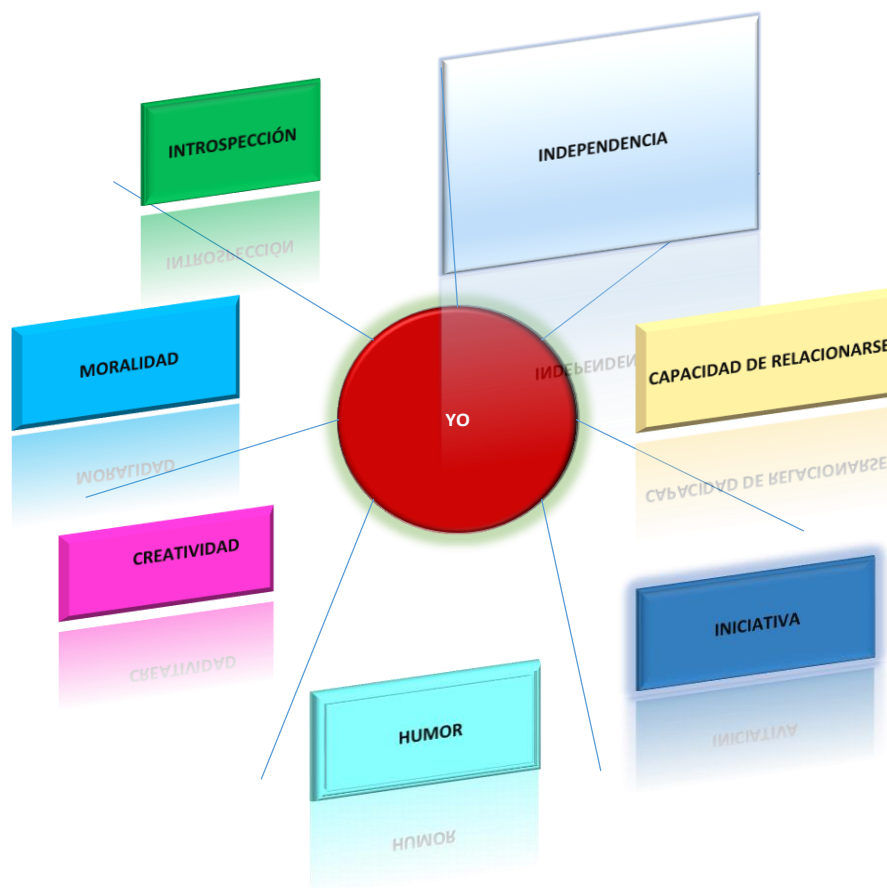


Figura 6. Siete pilares de la resiliencia (Wolin y Wolin, 1999). Fuente: Adaptado de Pérez, García-Renedo, Beltrán y Miedes (2010: 238).

A continuación, comentamos cada una de estas características:

Introspección: es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una autorespuesta honesta. Hace referencia a la observación de nuestros pensamientos, emociones y actos. Con ella, adquirimos una visión real de lo que somos aumentando la capacidad de tomar decisiones, de conocer nuestras aptitudes y limitaciones. Así, cuanto mayor conocimiento tenemos de nosotros mismos, mejor enfrentamiento positivo tendremos ante situaciones difíciles (Mellido, 2004; González y Valdez, 2006).

Independencia: se define como la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los ambientes adversos; entre uno y las personas cercanas. Alude a la capacidad de mantener distancia emocional y física sin llegar a aislarse (González y Valdez, 2006).

Capacidad de relacionarse: se refiere a la habilidad para establecer lazos íntimos y satisfactorios con otras personas. Aquí encontramos algunas cualidades como la empatía o las habilidades sociales (Peralta, Ramírez y Castaño, 2011).

Iniciativa: es el placer de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Se refiere a la capacidad de hacerse cargo de los problemas y de ejercer control sobre ellos (Grotberg, 2006).

Humor: es la capacidad de encontrar lo cómico en la tragedia. El humor ayuda a superar obstáculos y problemas, a hacer reír y reírse de lo absurdo de la vida (Mellido, 2004; Polimeni y Reiss, 2006; Jauregui, 2007).

Creatividad: es la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden (Werner y Smith, 1992).

Moralidad: es el deseo de una vida personal satisfactoria, amplia y con riqueza interior. Se refiere a la conciencia moral, a la capacidad de comprometerse con valores y de discriminar entre lo bueno y lo malo (Mellido, 2004).

Asimismo, Suárez (2004) realiza la evolución de estos pilares al recoger las características de la resiliencia individual de Wolin y Wolin (1993) y agruparlas en

cuatro componentes. Así, se especifica mejor las cualidades que engloban cada uno de ellos y nos aporta una mayor concreción para el fortalecimiento de las mismas.

Destaca 4 pilares:

Competencia social: habilidades sociales, autoestima, empatía, humor, flexibles y adaptables a los cambios, moralidad, creatividad, optimismo. Habilidades prosociales (Werner y Smith, 1992; Arancibia y Peres, 2007).

Resolución de problemas (iniciativa): habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente y la posibilidad de buscar soluciones alternativas (Werner y Smith, 1992).

Autonomía (autodisciplina, independencia, locus de control interno): se refiere al sentido de la propia identidad, la habilidad para poder actuar independientemente y al control de elementos del propio ambiente (Grotberg, 2006; González y Valdez, 2006).

Expectativas positivas de futuro: autoeficacia, expectativas saludables, dirección hacia objetivos, sentido de la anticipación y de la coherencia, fe en un futuro mejor y capacidad de pensamiento crítico (Werner y Smith, 1992; Fiorentino, 2008).

De la línea expositiva que estamos siguiendo en la presente Tesis, y de igual modo que ocurre en el desarrollo del *burnout*, estudiado en el capítulo anterior, las variables individuales y las influencias del entorno entran en un proceso de interacción dinámico que pueden aumentar la posibilidad de producir estrés y desajuste psicosocial en la persona (Menezes de Lucena, 2000), pero también pueden aumentar la capacidad de responder eficazmente a la adversidad o reducir la probabilidad de que aparezcan desajustes psicosociales (Manzano, 2002). Esa concepción implica entender que existe una interacción entre factores de riesgo (que se pueden medir en su dimensión objetiva o en la subjetiva a través de la percepción de cada individuo), y factores resilientes (familiares, afectivos, cognitivos, fisiológicos, culturales, sociales, etc.). Es decir:

1. Frente a ciertas características de contexto consideradas como adversas, como puede ser un ambiente laboral con particularidades que favorezcan la aparición

y el mantenimiento de un nivel de estrés que afecte negativamente a calidad de vida de algunas personas que forman parte de la organización, existe un grupo de personas que logran adaptarse positivamente a él.

2. En presencia de factores de riesgo, unos sujetos pueden *quemarse*, en cambio, otros, aprenden a desarrollar estrategias activas que mitigan los efectos del riesgo.

En este sentido, parece importante estudiar los aspectos mentales positivos que poseemos, y evaluar la resiliencia como un constructo formado por fortalezas y atributos personales, que reduce la vulnerabilidad del sujeto frente a las situaciones de riesgo.

Dada la importancia que adquiere el desarrollo de la resiliencia en las personas, y concretamente en el entorno educativo en el cual nosotros realizamos esta Tesis Doctoral, en el siguiente apartado abordamos los modelos de promoción de la resiliencia que diversos autores y autoras han elaborado con el fin de aumentar esta capacidad en contextos educativos.

2.6. MODELOS DE RESILIENCIA EN EL ENTORNO EDUCATIVO

Después de la revisión realizada en este capítulo sobre la resiliencia, nos surgen varias cuestiones como el hecho de pasar de la teoría a la práctica, o cómo puede ser su promoción y su ámbito de aplicación. Según lo expuesto anteriormente, los factores protectores se encuentran tanto en el individuo como en su ambiente intrafamiliar o extrafamiliar, por lo que entendemos que un medio que incide en ambos es la escuela. Por este motivo, consideramos que la escuela y todos los elementos que forman parte de ella pueden ser claves para generar procesos de promoción de resiliencia.

Por una parte, la figura del docente puede llegar a convertirse en guía o tutor de resiliencia (Cyrułnik, 1999), y al mismo tiempo, en modelo y espejo alternativo para sus alumnos/as (Wolin y Wolin, 1993); por otra parte, con el trabajo de las cualidades individuales de resiliencia dentro de las escuelas, con el fin de fortalecer las capacidades internas de los niños/as. Consideramos, que incidiendo en las

interacciones que se producen entre todos los miembros de la comunidad educativa (familia, docentes, alumnos/as), se puede aumentar la resiliencia en cada uno de ellos.

En esta línea, existen investigaciones sobre escuelas resilientes que muestran la importancia de las mismas (Bernard, 1991; Fiske, 1992; Bernard, 1996; Henderson y Milstein, 2003; Oliva y Pagliari, 2004; Melillo, 2004). Además, desde una perspectiva práctica, también se han desarrollado modelos de promoción de la resiliencia en contextos educativos. Entre ellos destacan los de Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003) de aplicación en las escuelas. A continuación, desarrollamos ambos modelos.

2.6.1. MODELO DE GROTERBERG (1995)

El modelo de Grotberg (1995) puede ayudarnos a entender cómo ayudar a desarrollar niños/as resilientes, porque permite, a partir de allí, entender qué actitudes son necesarias para favorecer en las personas su capacidad para enfrentarse a las adversidades. Para ello, la autora desarrolla una guía de resiliencia en la que destaca que se requiere la interacción de tres factores resilientes provenientes de tres niveles diferentes para la promoción de la resiliencia. Estos son:

Tabla 18. Factores que favorecen el proceso de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

FACTORES PERSONALES		APOYOS EXTERNOS	
Fortaleza interior (yo soy) (yo estoy)	Capacidades interpersonales (yo puedo)	Factores afectivos Tutores de resiliencia	Factores comunitarios

Con esta guía, la autora elabora propuestas prácticas de promoción y generación de resiliencia. Dando unas pautas de trabajo utilizando las interacciones de *yo tengo*, *yo soy*, *yo estoy* y *yo puedo* para que una persona pueda enfrentarse a las adversidades. La posesión de estas verbalizaciones se considera una fuente generadora de resiliencia. Por tanto, desde esta perspectiva, se insta a los agentes educativos a promover una Educación en la que estas verbalizaciones se aumenten.

2.6.2. MODELO DE HENDERSON Y MILSTEIN (2003)

Este modelo de promoción de la resiliencia se desarrolla específicamente para el contexto educativo. Henderson y Milstein (2003) plantean un modelo de seis pasos que contribuye a la construcción de la resiliencia en la escuela. Los tres primeros consisten en mitigar el riesgo e incluyen el enriquecer vínculos sociales, el fijar límites claros y firmes y el enseñar habilidades para la vida. Asimismo, los tres últimos pasos contribuyen a construir resiliencia a través de tres grandes condiciones: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, y proveer oportunidades de participación significativa.

Dichos pasos se emplean para trabajar con los maestros/as, con los/las estudiantes, y con las instituciones en general, y se han organizado gráficamente en la llamada *rueda de la resiliencia*, que se ha convertido en una herramienta heurística útil para el diagnóstico y las experiencias de trabajo en numerosas escuelas norteamericanas (Waxman, Padrón y Grey, 2004). Este modelo, también ha sido empleado en trabajos con docentes en algunos países latinoamericanos (Rodríguez, 2004; Acevedo y Ochoa, 2005; Acevedo y Restrepo, 2012). A continuación, mostramos los objetivos y los pasos a seguir:

- a) Primer objetivo: mitigar los riesgos individuales y del ambiente. Los tres pasos que nos proponen son los siguientes:
 - 1. **Enriquecer los vínculos:** se refiere al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los pares, entre el/la docente y el alumno/a y entre los miembros que forman la comunidad educativa. Se trata de fortalecer las relaciones y de implicar a los alumnos/as en el estilo de aprendizaje.
 - 2. **Fijar límites claros y firmes:** se trata de elaborar e implementar currículum escolares coherentes donde se disminuyan las conductas de riesgo. Para ello, es importante fijar límites y normas que deben ser conocidas por todos los miembros de la comunidad. Además, las normas deben de ser aceptadas por todos ellos, por lo que es necesario

que en la realización de las mismas formen parte todos los miembros de la comunidad educativa.

3. Enseñar habilidades para la vida: éstas incluyen cooperación, autoestima, optimismo, independencia, humor, moralidad, iniciativa, creatividad autonomía, introspección, capacidad de relacionarse, manejo sano del estrés, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones. Aquí se incluye, por tanto, el trabajo de estas habilidades y la posibilidad de implantar un programa de inteligencia emocional y social.

b) Segundo objetivo: promoción de la resiliencia. Los tres pasos de este objetivo para la construcción de la resiliencia en las escuelas son los siguientes:

1. Brindar afecto y apoyo: aquí encontramos al docente, según Cyrulnik (1999), *guía o tutor de resiliencia*. Hace referencia a proporcionar un respaldo y aliento incondicional. Como hemos señalado, sin presencia de un vínculo afectivo es casi imposible superar la adversidad. Es importante haber realizado una formación previa sobre la resiliencia y aspectos relacionados con la misma (duelo, trauma, tutores de resiliencia...) a la implantación del modelo, para poder realizar un apoyo seguro cuando los alumnos/as estén atravesando una situación adversa y/o traumática.

2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas: para que éstas sean motivadoras y eficaces. En ocasiones los alumnos/as tienen bajas expectativas sobre ellos mismos que incluso pueden que sean poco realistas. Esto hace que su motivación decaiga. También ocurre esto con los/as docentes, cuando sienten que sus habilidades o potenciales no se reconocen o se infravaloran. Aquí, el apoyo de la dirección del centro y de los padres/madres es importante, siendo éste un refuerzo y apoyo a su labor educativa.

- 3. Brindar oportunidades de participación significativa:** consiste en otorgar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros (Henderson y Milstein, 2003: 31-32). Este modelo es muy interesante por su aplicación concreta en el ámbito educativo, ya que incide en todos los elementos que forman parte de la comunidad educativa aportando unas pautas para poder elaborar proyectos dentro de los centros educativos de promoción de la resiliencia. Fundamentalmente, está dirigido a que la enseñanza se vuelva más práctica, el currículum más pertinente y atento al mundo real, y que las decisiones se tomen con la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar.

En la siguiente Figura se representa el modelo que Henderson y Milstein (2003) plantean para la construcción de resiliencia en la escuela.



Figura 7. Rueda de la resiliencia. Fuente: Adaptado de Henderson y Milstein (2003: 31).

Estos seis factores que inicialmente están concebidos para promover la resiliencia entre el alumnado, pueden aplicarse también al profesorado y a la escuela en sí misma. De hecho, la puesta en práctica de programas de promoción de resiliencia basados en este modelo implica la participación activa de los/las docentes a través de su propia formación. No obstante, Werner hace la advertencia de que si bien la rueda de la resiliencia *constituye una herramienta heurística útil para el diagnóstico y la intervención*, debe tenerse en cuenta que se dan diferencias individuales en las respuestas del alumnado y del profesorado ante distintas estrategias de intervención para fomentar la resiliencia, de modo que, a su juicio, este modelo de intervención debe complementarse por resultados concretos mensurables y por estrategias individualizadas para cada contexto (Werner, 2003: 16-17).

Asimismo, resulta prioritario identificar las posibles formas de medición y evaluación de este constructo con la finalidad de medir el impacto y la eficacia de los programas de intervención. Por este motivo, en el siguiente apartado describimos los principales métodos de medición de la resiliencia y los principales instrumentos psicológicos que en este sentido se han desarrollado.

2.7. MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA MEDIR RESILIENCIA

2.7.1. MÉTODOS DE MEDICIÓN

El fenómeno de la resiliencia no sólo ha sido investigado para ser identificado y definido, sino que cada vez más el acercamiento a este concepto se hace con el objetivo de poder medirlo y evaluarlo y tras ello, proponer maneras de promocionar y activar procesos de resiliencia en las personas, grupos y comunidades.

Luthar y Cushing (1999) realizan una descripción de tres formas para medir la resiliencia que a continuación pasamos a detallar:

2.7.1.1. Medición de adversidad

A través de este tipo de medición es posible distinguir las siguientes formas de medir la adversidad o el riesgo:

Medición de riesgo a través de múltiples factores: se caracteriza por medir diferentes factores en un solo instrumento. Generalmente el instrumento es una escala de eventos de la vida negativos donde el individuo ha de especificar aquellos eventos que han estado presentes, como, por ejemplo: separación de los padres, experiencia de guerra, entre otros.

Situaciones de vida específica: la naturaleza del riesgo está determinada por aquello que la sociedad, los individuos o los investigadores/as han considerado una situación de vida estresante. Por ejemplo, la experiencia de un desastre natural o la muerte de un familiar. Ambas situaciones han demostrado afectar al individuo haciéndole más vulnerable al estrés, y por lo tanto, más vulnerable a otros factores de riesgo.

Constelación de múltiples riesgos: considera la interacción entre los factores provenientes de los niveles: social, comunitario, familiar e individual simultáneamente y cómo esta interacción influye en el desarrollo humano y en la superación de la adversidad. Es un mapeo de las fuentes de adversidad a las cuales se les asigna un puntaje determinado.

2.7.1.2. Medición de adaptación positiva

En este tipo de medición, las estrategias son similares a las utilizadas para medir la adversidad, pero cambia la forma en que se operacionaliza el constructo.

Adaptación según factores múltiples: mide la adaptación en base al logro de metas de acuerdo a la etapa del desarrollo de la persona. Se les pregunta a los profesores/as, padres/madres y amigos/as, además de un test específico para medir la conducta que va a determinar la adaptación positiva.

Ausencia de desajuste: se utiliza en investigaciones de resiliencia en personas con serios riesgos de psicopatología. Los instrumentos utilizados son cuestionarios clínicos para identificar desórdenes psiquiátricos; en este caso, el énfasis está en la superación de la adversidad y el no presentar sintomatología.

Constelación de adaptación: está basada en diferentes conductas o tipos de adaptación. Los índices elegidos tienen directa relación con el modelo teórico, que generalmente se basan en teorías del desarrollo. Este método incorpora puntajes de pruebas y escalas, además de opiniones de otras personas.

2.7.1.3. Medición del proceso de resiliencia

Desde los primeros estudios en resiliencia, ya aparecen dos modelos fundamentales para abordar su estudio: modelos centrados en las variables y modelos centrados en la persona.

Modelos basados en variables: parte de un análisis estadístico que indaga las conexiones entre variables de riesgo y factores protectores que pueden compensar o proteger los efectos de riesgo. Bajo este modelo, se han aportado evidencias sobre la capacidad predictora para la resiliencia de variables tales como puntuaciones altas en coeficiente intelectual o disponer de experiencias adecuadas de crianza (Masten, 1999).

Nuestra investigación corresponde a una medición del proceso de resiliencia basado en variables, concretamente hemos aplicado el **Cuestionario de Evaluación de la Resiliencia de Serrano Martínez - Universidad de Zaragoza (2010)** que explicamos en el apartado de instrumentos de material y métodos. Con dicho cuestionario, hemos evaluado el constructo resiliencia a través de cinco factores: sensibilidad o afrontamiento emocional, superación o afrontamiento conductual, positivismo u optimismo ingenuo, pensamiento estereotipado y tolerancia a la frustración. La medida se ha establecido a través de 34 ítems referentes del constructo psicológico que queremos medir: la resiliencia.

Modelos basados en la persona: compara individuos a lo largo del tiempo. Pretende capturar interacciones entre factores que ocurren en forma natural y plantear hipótesis respecto a qué fue lo que causó la diferencia en el resultado de la adaptación. La estrategia focalizada en la persona ha marcado interesantes estudios de casos, entre los que cabe destacar los estudios longitudinales con tres grupos de

sujetos: resilientes, desadaptativos y competentes, realizados por Masten y Powell (2003).

Para ambos modelos, la medición de la resiliencia se entiende como la evaluación de un proceso complejo y dinámico, que necesita mayor desarrollo teórico y empírico.

Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones sobre resiliencia han utilizado instrumentos psicométricos para la evaluación de esa capacidad, elegidos en función de las poblaciones y de las dimensiones a observar. En tal sentido, la tendencia preferente de los investigadores/as ha sido la de construir sus propios instrumentos y combinarlos en sus trabajos con otros que evalúan variables relacionadas. Esto ha provocado que exista gran heterogeneidad de instrumentos y categorías de medición.

A continuación, se describen diversos instrumentos y técnicas de medición que se han desarrollado en diferentes países para investigaciones sobre resiliencia. Dichos instrumentos han sido agrupados en tres categorías: a) pruebas proyectivas; b) pruebas psicométricas; y c) pruebas de imaginología.

2.7.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE MEDICIÓN

Ospina (2007), investiga y sistematiza las diversas técnicas y métodos para medir resiliencia en tres grupos: pruebas proyectivas, pruebas de imaginología y pruebas psicométricas que se exponen a continuación:

2.7.2.1. Pruebas proyectivas

La ambigüedad de las pruebas proyectivas resulta problemática en los estudios sobre resiliencia. Sin embargo, un grupo de investigadores/as, considerando que los estímulos verbales son más fáciles de manipular, deciden instar a un grupo de adultos a completar historias que introducen situaciones excesivamente problemáticas o demandantes. En dichas respuestas se pueden identificar los estilos de cognición, emoción y conducta utilizados para la resolución de los problemas, obteniendo así resultados para el análisis de la resiliencia individual.

La medición de la resiliencia utilizando esta técnica fue motivada por varias razones. Primero, se insiste en la necesidad de distinguir entre las medidas que ofrecen información proyectiva sobre el funcionamiento inconsciente y las medidas que dan información conscientemente reconocida o verbalizada sobre sí mismo. Segundo, la motivación de las personas no siempre resulta accesible al conocimiento, y por ello, debe ser deducida implícitamente. Ambos aspectos, como partes constitutivas de la personalidad, se expresan mediante diferentes comportamientos a lo largo de la vida y, por tanto, son necesarios instrumentos de medición que combinen, tanto aspectos objetivos, reconocidos conscientemente, como indirectos o proyectados, para una valoración más adecuada de los procesos de adaptación.

2.7.2.2. Pruebas psicométricas

Generalmente, son cuestionarios de autorreporte, tipo *Likert*, estandarizados mediante pruebas de análisis factorial que, de manera rápida y enmarcada en una teoría explicativa, ofrecen información sobre el fenómeno observado. Las pruebas psicométricas más destacadas en los estudios sobre resiliencia son:

Dispositional Resilience Scale, desarrollada por Bartone, Ursano, Wright e Ingraham en 1989. Se utiliza para medir estilos de personalidad resiliente. Las dimensiones medidas son: compromiso, control y cambios desafiantes. Esta escala se pone a prueba con personas expuestas, por razones de entrenamiento militar, a altos niveles de estrés (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

Cuestionario de perfil de vida del estudiante, desarrollado por el Search Instituto en 1989 (en Del Águila, 2003). Evalúa las actitudes comportamentales del estudiante. Consta de 156 ítems que miden: a) 8 principales características (habilidades del desarrollo): apoyo, fortalecimiento, límites y expectativas, uso constructivo del tiempo, compromiso con el aprendizaje, valores positivos, capacidad social e identidad positiva; b) indicadores para continuar siendo exitoso: éxito en la escuela, ayuda a otros, respeto a la diversidad, mantener buena salud, liderazgo, resistir el daño, sobreponerse a la adversidad y mantener gratificaciones; c) 5 déficit en el desarrollo: estar solo en casa, sobre-exposición a la televisión, abuso físico, ser

víctima de violencia y fiestas con consumo alto de alcohol; y d) 24 conductas de riesgo, tales como uso de químicos, conductas antisociales e involucramiento sexual (Del Águila, 2003; Salgado, 2005; Ospina, 2007; Vinaccia, Quiceno y San Pedro, 2007).

The Resiliency Scale, desarrollada por Jew en 1992 (en Bennett, Novotny, Green y Kluever, 1998). Intenta medir los niveles individuales de tres factores de resiliencia: optimismo, adquisición de habilidades y toma de riesgos. La escala resulta sensible a diferencias de edad y género, ya que se construye a partir de la conceptualización de la resiliencia como una característica mutable a través de la vida y las predisposiciones individuales (Bennett et al., 1998; Salgado, 2005; Ospina, 2007).

La Escala de Resiliencia (ER), elaborada por Wagnild y Young en 1993. Los autores construyen esta escala con el propósito de identificar el grado de resiliencia individual, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación del individuo. La escala consta de 25 reactivos, respecto de los cuales los encuestados deben indicar el grado de aprobación o desaprobación. Está conformada por dos factores: competencia personal y aceptación del yo y de la vida. Sus ítems reflejan cinco aspectos de la resiliencia: perseverancia, confianza en sí mismo, sentido de la vida, filosofía de la vida y ecuanimidad. En varias investigaciones, utilizando esta escala, el Alpha de Cronbach es de 0,94 para toda la escala. Para la competencia personal y la aceptación del yo y de la vida, el Alpha de Cronbach es de 0,91 y 0,81, respectivamente. Además, muestra alta correlación con escalas que miden satisfacción con la vida, moralidad y depresión (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

My Child's Friendships Scale, desarrollada por Doll en 1994. Consta de 20 ítems sobre cuatro competencias para las relaciones interpersonales: frecuencia de la interacción social, habilidad para resolver pequeñas discordias, frecuencia de conductas prosociales, y habilidad para resolver conflictos con pares. Para esta escala se reporta una consistencia interna de 0,77, y parece diferenciar de manera adecuada a los estudiantes que tienen competencias para las relaciones interpersonales de los que no (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

Adolescent Resiliency Belief System, desarrollada por Jew y Green en 1995. Es una escala tipo *Likert* de 21 ítems que califica de 1 a 6 el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones positivas sobre creencias optimistas de los estudiantes. Muestra una consistencia interna de 0,83 a 0,92 (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

The Individual Protective Factors Index, elaborada por Sprinter y Philips en 1995. Contiene 10 subescalas que evalúan factores protectores. Estudios previos reportan un coeficiente Alpha de 0,58. Es una escala que hace énfasis en los factores internos de la resiliencia en cada una de las subescalas que la componen (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

Communities that Care Youth, elaborada por Pollard et al. en 1996. Consta de 8 subescalas. Para cada una de ellas se reporta una considerable consistencia interna. Estudios previos muestran un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,75. La escala hace énfasis en las conductas de riesgo y no en los factores protectores. De los 114 ítems que la componen, 87 miden factores de riesgo y sólo 27 factores protectores (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

Ego Resiliency Scale, elaborada por Block y Kremen en 1996. Es una escala tipo *Likert* de 14 ítems. Define el yo resiliente como las habilidades de un individuo para autocontrolarse siguiendo el contexto. Así, una persona con yo resiliente tiende a ser recursivo y adaptado cuando enfrenta nuevas situaciones, más competente y tranquilo en las relaciones interpersonales, y usa adecuadamente las emociones para obtener significados positivos de las situaciones estresantes (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

The Healthy Kids Resilience Assessment, elaborado por Constantine, Bernard y Díaz en 1999. Se construye a partir de una amplia revisión teórica sobre resiliencia. Muestra un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,72. La prueba consiste en 6 subescalas, tres referidas a factores externos y tres a factores internos, sistemáticamente referenciados en la literatura como altamente asociados con resultados positivos y protección ante los riesgos de salud que corren los adolescentes. Los ítems de las subescalas de factores protectores externos contienen preguntas sobre las relaciones con los cuidadores, las expectativas de vida y el significado de la

participación en la escuela, el hogar y la comunidad. Los ítems de las subescalas de factores protectores internos indagan sobre competencia social, sensibilidad interpersonal y comprensión de sí mismo, entendiendo estos ítems, no como causas, sino como resultados de procesos positivos de desarrollo (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

Resiliency Scale for Adolescents, desarrollada por Jew, Green y Krogeren en 1999. Tiene 35 ítems, basados en 12 habilidades y capacidades que contribuyen a la disminución de la vulnerabilidad al estrés en niños/as. Contiene tres subescalas relacionadas con orientación hacia el futuro, adquisición de habilidades y toma de independencia y riesgo (Salgado, 2005; Ospina, 2007; Vinaccia et al., 2007).

Resilience Profile for Students with Disabilities, desarrollado por Perry y Bard en el 2000. Se construye a partir del estudio de validez y confiabilidad para una de las subescalas-valoración de los padres- de la escala de afrontamiento a discapacidad, elaborada por los mismos autores en 1992, la cual no es publicada. La escala hace énfasis en cinco subdominios: solución del problema de discapacidad, habilidades sociales, problemas sociales, sensación de impotencia y competencias orientadas a factores resilientes (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

Escala de Resiliencia para Adolescentes, creada por Prado y Del Águila en el 2000. Evalúa las siete áreas del mandala de Wolin: introspección, creatividad, interacción, iniciativa, moralidad, humor e independencia. Consta de 34 ítems, que presentan una validez en la correlación de Pearson con una consistencia interna de 0,03 a 0,51, y una confiabilidad por consistencia interna de Alpha de Cronbach con un coeficiente de 0,86 (Prado y Del Águila, 2000).

The Resilience Assessment of Exceptional Students (RAES), realizada por Perry y Bard en 2001. El análisis factorial identifica 3 dominios de resiliencia: conocimiento de la excepcionalidad, planeación de las necesidades y pensamiento alternativo para resolver los problemas relacionados con la excepcionalidad. Para la conducta resiliente se identifican cuatro factores: planeación/actividad, autoeficacia/locus de control,

relaciones positivas con pares y relaciones positivas con adultos (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

Baruth Protective Factors Inventory (BPFI), desarrollado por Baruthy Carroll en 2002. Este inventario cuenta con 16 ítems en una escala tipo *Likert*, con cuatro dimensiones: a) personalidad adaptable; b) ambiente de apoyo; c) estresores menores; y d) compensación de experiencias (Salgado, 2005; Ospina, 2007; Vinaccia et al., 2007).

Escala de Resiliencia Adolescente, elaborada por Oshio, Nakaya, Kaneko y Nagamine en 2002. El análisis de factores revela 3 factores significativos: a) búsqueda de novedad; b) regulación emocional; y c) orientación futura positiva. El puntaje total y las 3 subescalas muestran correlación significativa y positiva con la escala de autoestima, y correlación no significativa con experiencias de acontecimientos negativos de la vida. Un análisis de varianza revela que las personas con autoestima alta obtienen puntajes más altos en la escala de resiliencia que las personas con autoestima baja cuando han tenido muchas experiencias de estrés. Los resultados del análisis muestran una alta validez del constructo (Salgado, 2005; Ospina, 2007; Vinaccia et al., 2007).

Entrevista Social de Competencia (SCI), elaborada por Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen y Matthews en 2002. Se desarrolla una entrevista breve para medir las capacidades del estrés resiliente, lo cual es probado en 4 muestras de adolescentes africanos-americanos y blancos en vecindarios con bajos ingresos de dos ciudades grandes de los Estados Unidos. El SCI es un estresor social de 10 minutos que evalúa las respuestas fisiológicas y socio-emocionales de un problema de la vida diaria. Un nuevo sistema conductual de codificación que utiliza cintas de audio permite la evaluación segura y válida de los componentes de la competencia social: a) habilidades interpersonales (expresividad, empatía); b) metas orientadas al enfrentamiento (autodefensa, aceptación social, competencia, estímulo-placer, aprobación, auto-mejora); y c) impacto social (afiliación alta vs. baja) (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), elaborada por Connor y Davidson en 2003. Es un cuestionario autoaplicado de 25 ítems que evalúa, en una escala de frecuencia tipo *Likert*, cómo el participante se ha sentido en el último mes. Las puntuaciones más altas indican mayor resiliencia. La escala aborda, entre otros, los conceptos de locus de control, compromiso, desafío, conducta orientada a la negación, autoeficacia, resistencia al malestar, optimismo, adaptación a situaciones estresantes y espiritualidad (Connor y Davidson, 2003; Salgado, 2005; Ospina, 2007).

The Brief Resilient Doping Scale (BRCS), desarrollada por Sinclair y Wallston en 2004. Se basa en el trabajo de Polk, quien identifica ítems para la medición de la resiliencia: la tenacidad, el optimismo, la creatividad, una perspectiva agresiva para la resolución de problemas y compromiso para extraer un sentido positivo de las situaciones adversas. Está diseñada con el fin de identificar las tendencias de las personas para enfrentar el estrés de manera adaptada. Los estudios de confiabilidad y validez se realizan a partir de dos muestras. Una de 91 mujeres y otra de 140 hombres y mujeres que sufren artritis reumatoide. Esta enfermedad, por estar asociada a altos niveles de estrés, permite que sus pacientes ofrezcan información útil sobre los modelos de adaptación a éste. La escala muestra consistencia interna, confiabilidad test-retest y correlación entre los recursos personales de afrontamiento, conductas de afrontamiento al dolor y bienestar psicológico (Salgado, 2005; Ospina, 2007).

Inventario de Factores Personales de Resiliencia, creado por Salgado en 2005. El inventario contiene 48 ítems dirigidos a evaluar la presencia de cinco factores personales de resiliencia: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. Se consideran dichos factores, ya que, a juicio de diversos investigadores, son los factores protectores más importantes que se deben de tener en cuenta en todo proceso de evaluación y/o intervención. La validez obtenida en cada uno de los factores es alta, por lo que se puede inferir que mide con precisión los factores personales de la resiliencia (Salgado, 2005).

Resilience Scale for Adults (RSA), creada por Hjemdal, Aune, Reinfjell, Stiles y Friborgen en 2007. Los 37 ítems de la escala evalúan 5 aspectos de la resiliencia: competencia personal, competencia social, estilo estructural, cohesión familiar y recursos sociales. La escala total tiene un Alpha de Cronbach total de 0,94 (Hjemdal, 2007).

Resilience Scale for Adolescents (READ), creada por Hjemdal, Aune, Reinfjell, Stiles y Friborgen en 2007. Desarrollada paralelamente a la escala para adultos descrita anteriormente. Está formada por 28 ítems que evalúan los mismos aspectos descritos en la escala para adultos. La escala para adolescentes obtiene un Alpha de Cronbach total de 0,94 (Hjemdal, 2007).

Escala SV-RES, desarrollada por Saavedra y Villalta en 2008. La escala consta de 60 ítems, divididos en 12 factores específicos de resiliencia: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad. El estudio de validez arroja una consistencia interna de 0,76 y una confiabilidad a través del Alpha de Cronbach de 0,96 (Saavedra y Villalta, 2008).

En la siguiente Tabla, se recogen las principales pruebas psicométricas que acabamos de describir para medir resiliencia.

Tabla 19. Pruebas psicométricas para medir resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

INSTRUMENTO	AUTORES	DIMENSIONES MEDIDAS
<i>Dispositional Resilience Scale</i>	Bartone, Ursano, Wright e Ingraham (1989)	Compromiso, control y cambios desafiantes
<i>Cuestionario de Perfil de Vida del Estudiante</i>	Search Instituto (1989)	a) Habilidades del desarrollo del estudiante b) Indicadores para continuar siendo exitoso c) Déficit en el desarrollo
<i>The Resiliency Scale</i>	Jew (1992)	Optimismo, adquisición de habilidades y toma de riesgos
<i>Escala de Resiliencia (ER)</i>	Wagnild y Young (1993)	Competencia personal, aceptación del yo y de la vida
<i>My Child's Friedships Scale</i>	Doll (1994)	Frecuencia de la interacción social, habilidad para resolver pequeñas discordias, frecuencia de conductas prosociales y habilidad para resolver conflictos con pares
<i>Adolescent Resiliency Belief System</i>	Jew y Green (1995)	Afirmaciones positivas sobre creencias optimistas de los estudiantes
<i>The Individual Protective Factors Index</i>	Sprinter y Philips (1995)	Evalúa factores protectores
<i>Communities that Care Youth</i>	Pollard et al. (1996)	La escala hace énfasis en las conductas de riesgo
<i>Ego Resiliency Scale</i>	Block y Kremen (1996)	Mide habilidades de un individuo para autocontrolarse
<i>The Healthy Kids Resilience Assessment</i>	Constantine, Bernard y Díaz (1999)	a) Factores protectores externos: relaciones con los cuidadores, expectativas de vida, significado de la participación en la escuela, el hogar y la comunidad b) Factores protectores internos: competencia social, sensibilidad interpersonal y comprensión de sí mismo
<i>Resiliency Scale for Adolescents</i>	Jew, Green y Kroger (1999)	Orientación hacia el futuro, adquisición de habilidades y toma de independencia y riesgo
<i>Baruth Protective Factors Inventory (BPFI)</i>	Perry y Bard (2000)	Solución del problema de discapacidad, habilidades sociales, problemas sociales, sensación de impotencia y competencias orientadas a factores resilientes
<i>Escala de Resiliencia para Adolescentes</i>	Prado y Del Águila (2000)	Introspección, creatividad, interacción, iniciativa, moralidad, humor e independencia

INSTRUMENTO	AUTORES	DIMENSIONES MEDIDAS
<i>The Resilience Assessment of Exceptional Students (RAES)</i>	Perry y Bard (2001)	Planeación/actividad, autoeficacia/locus de control, relaciones positivas con pares y adultos
<i>Baruth Protective Factors Inventory (BPFI)</i>	Baruth y Carroll (2002)	Personalidad adaptable, apoyo social, estresores menores y compensación de experiencia
<i>Escala de Resiliencia Adolescente</i>	Oshio, Nakaya, Kaneko, y Nagamine (2002)	3 factores significativos: a) búsqueda de novedad; b) regulación emocional; y c) orientación futura positiva
<i>Entrevista Social de Competencia (SCI)</i>	Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen y Matthews (2002)	a) Habilidades interpersonales (expresividad, empatía) b) Metas orientadas al enfrentamiento (autodefensa, aceptación social, competencia, estímulo-placer, aprobación, automejora) c) Impacto social (afiliación alta vs. baja)
<i>The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)</i>	Connor y Davidson (2003)	Locus de control, compromiso, desafío, conducta hacia la acción, autoeficacia, resistencia, optimismo, adaptación y espiritualidad
<i>Brief Resilient Doping Scale (BRCS)</i>	Sicclair y Wallston (2004)	Tendencias de las personas para afrontar el estrés de manera adaptativa
<i>Inventario de Factores Personales de Resiliencia</i>	Salgado (2005)	Autoestima, empatía, humor, autonomía y creatividad
<i>Resilience Scale for Adults (RSA)</i>	Hjemdal, Aune, Reinfjell, Stiles y Friborg (2007)	Competencia personal, competencia social, estilo estructural, cohesión familiar y recursos sociales
<i>Resilience Scale for Adolescents (READ)</i>	Hjemdal, Aune, Reinfjell, Stiles y Friborg (2007)	Competencia personal, competencia social, estilo estructural, cohesión familiar y recursos sociales
<i>Escala SV-RES</i>	Saavedra y Villalta (2008)	Identidad, autoestima, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad

2.7.2.3. Pruebas de imaginología

Una de las variables más importantes que intervienen en el fenómeno resiliente es el temperamento. Éste, considerado la base biológica del carácter, está determinado por los procesos fisiológicos y los factores genéticos que inciden en las manifestaciones conductuales. Por ello, algunas de las últimas investigaciones sobre resiliencia, dicen que el 30% de los atributos de resiliencia son hereditarios, y están avanzando en la utilización de pruebas de imaginología cerebral, mediciones de potenciales electroencefalográficos, pruebas neuroendocrinológicas y de sistema inmunitario, lo mismo que en exámenes genéticos derivados de los estudios sobre ADN y genoma humano 49.

Actualmente, se investiga sobre cómo, a partir del análisis de la resiliencia, se pueden desarrollar tecnologías que permitan a personas o grupos desarrollar habilidades potencialmente resilientes. Esto es posible por medio de la potencialización y usando procesos simulados de apropiación de las situaciones, escenarios y relación entre factores. El modelo contiene instrumentos de evaluación psicológica de tipo general que pueden ser aplicados en cualquier momento, y otros situacionales, para ser aplicados cuando la persona está sometida a una situación crítica y obtener información psicológica sobre cómo reacciona la persona conductual, afectiva, somática, interpersonal y cognitivamente.

2.8. SÍNTESIS

En este capítulo hemos desarrollado las razones del nacimiento y el desarrollo de la psicología positiva, en la necesidad de un cambio de paradigma desde un modelo tradicional basado en la patología hacia un modelo emergente basado en las fortalezas de las personas.

El acto de resistir que se propone con la resiliencia exige crearse a sí mismo, instaurar la diferencia personal, construir la singularidad, la educabilidad. El sólo hecho de resistir ayuda a modificar las situaciones, por lo tanto, la resiliencia forma parte de un factor de la condición humana.

La resiliencia sí es una salida, pero una salida cuando se ha recorrido el camino de confrontación, de entendimiento, de construcción y gobierno de sí mismo de forma congruente, de manera disciplinada, siendo sensato y prudente al elegir.

¿De dónde se obtiene la fuerza para resistir? Si el riesgo es la causa, la resistencia es el efecto, por ende, se constituye una relación causal que es la resiliencia, que posibilita adaptarse, sobreponerse y recuperarse de la adversidad. Resistir es una estrategia que le permite a la persona crear para llegar a su autonomía. Del mismo modo, resistir es crear las condiciones. Y el proceso de creación es positivo; la resiliencia es el medio para conseguir la obra personal, de cada quien, que son sus finalidades, metas, objetivos, propósitos, lograr el fin mismo del hombre, vivir en plenitud, siendo buena persona. Es necesario hacer cosas buenas para alguien, para sí mismo, para los otros.

La escuela es un contexto privilegiado para la construcción de resiliencia, después de la familia y en consonancia con ella. Los nuevos retos de la Educación requieren de objetivos más amplios que los meramente cognoscitivos; es decir, de objetivos que ayuden al desarrollo personal y social de todos los alumnos/as, independientemente de su origen social y familiar. En todos y cada uno de los elementos principales del contexto escolar existen potencialidades que permiten a todos los alumnos/as desarrollarse con normalidad, superar sus dificultades de origen familiar y social, obtener reconocimientos positivos y prepararse convenientemente para la incorporación plena y creativa en la comunidad.

Finalmente, la perspectiva de la resiliencia en la escuela requiere también de educadores/as resilientes capaces de afrontar las numerosas dificultades que se presentan en su trabajo, para que no se sientan afectados en su calidad de vida. La formación de educadores/as para los retos actuales ha de incluir necesariamente el reforzamiento de la autoestima, la creatividad, la iniciativa y el sentido del humor. Los educadores/as han de desarrollar la empatía, el pensamiento positivo, el optimismo y, en definitiva, todas aquellas fortalezas y habilidades que ayuden a modificar actitudes negativas tanto propias como del alumnado.

Capítulo III. El Engagement como alternativa al Burnout

3.1. INTRODUCCIÓN

Los profesionales en las instituciones, continuamente se ven expuestos a diferentes estresores, donde dependiendo la forma particular de respuesta ante éstos, pueden generar conductas de adaptación para superar dichas circunstancias y sobrellevar el trabajo, o bien mostrar conductas desadaptativas que reflejan un gran desgaste físico y emocional. La respuesta de cada individuo ante estas circunstancias va acorde al ambiente que existe en la institución, ya que éste impacta en el tipo de estrés que presenta el personal, y por ende en la productividad, porque define la marcha eficaz de las actividades y el bienestar del personal en todos los niveles. Así, cuando el ambiente laboral es positivo, se favorece la existencia de personal productivo, motivado, comprometido, leal. Por el contrario, cuando en la institución el personal percibe un ambiente negativo, poco motivador o con una carga de trabajo excesiva para sus capacidades de respuesta, se empieza a mostrar la presencia del estrés, y cuando es de manera crónica, se manifiesta el llamado síndrome de *burnout* (Rubio, 2002; Salanova y Llorens, 2008; Swider y Zimmerman, 2010).

Concretamente, en el ámbito educativo, la literatura recoge una creciente evidencia de que los profesores/as experimentan un elevado nivel de estrés, el cual afecta negativamente a su salud física y mental, el ambiente de aprendizaje y el logro de los objetivos educativos. Este fenómeno se vincula a la falta de implicación, alienación, absentismo, menor rendimiento, bajas, elevado gasto en sustituciones y abandono de la profesión (Franco, 2010). Del mismo modo, es un hecho, que para poder sobrevivir y prosperar en el mundo laboral en el que vivimos hoy día, en continuo cambio y caracterizado por crisis y convulsiones económicas y financieras, las organizaciones modernas precisan que sus empleados/as estén motivados sean proactivos y muestren iniciativa personal, que colaboren con los demás y estén implicados en el trabajo y en la organización (Salanova, 2009; Salanova, Llorens, Cifre y Martínez, 2012). El requisito clásico haz tu trabajo se reemplaza por *haz lo mejor*. Esto es, se pasa de solicitar una conducta requerida o *in-role* a solicitar una conducta *extra-role*.

Obviamente, los empleados/as que sufren *burnout* no son capaces de hacer *lo mejor*. Pero aquí está el punto esencial de la cuestión, solicitar conductas extra-rol (ej., altruismo organizacional, cooperación en el grupo), es quizá pedir demasiado a los empleados/as que no padecen *burnout*. Se necesita estar *engaged* en el trabajo, que es algo más que simplemente no estar *burnout*, se necesita estar ilusionados.

Por otro lado, el material más valioso que tienen las empresas no es otro que el capital humano. Las personas constituyen uno de los recursos más importantes dentro de las organizaciones, ya que son las encargadas a través de su trabajo de alcanzar los objetivos de la misma. Así como las organizaciones dependen de sus empleados/as, ellos dependen de su trabajo para subsistir y alcanzar el éxito personal (Chiavenato, 2007). En este contexto, la labor que ejerce un individuo, es entendida como el medio para satisfacer necesidades a través de bienes y servicios a cambio de recompensas o de una remuneración de la que diariamente se requiere para sobrevivir en la sociedad (Peralta, 2007); por esto, es importante que las organizaciones se esfuercen no sólo por cumplir sus objetivos, sino los de sus empleados/as también (Salanova y Schaufeli, 2009; Hefferon y Boniwell, 2011; Patlan-Pérez, Torres y Hernández, 2012).

Para lograr la estabilidad y el crecimiento de las empresas, son factores importantes para los empleados/as: el desarrollo que se les ofrezca, la calidad de vida que se les genere, la motivación implícita, despertar el deseo de permanecer en la organización, valorar y destacar su labor, reconocer la importancia de sus funciones en el día empresarial, que alcancen satisfacción, compromiso y entusiasmo con la empresa (Torrente, Salanova, Llorens y Schaufeli, 2012; Llorens, Salanova, Torrente y Acosta, 2013). Es decir, si el empleado/a se siente en un ambiente de satisfacción laboral y personal, en el cual se están cumpliendo sus metas y deseos profesionales y personales, éste se sentirá más comprometido y contribuirá al éxito de la organización (Acosta et al., 2015).

Por ello, a pesar de la fuerte tradición que existe en psicología, y en concreto, en la psicología del trabajo y de las organizaciones, de ocuparse de las patologías (ej., absentismo, estrés laboral) y de los aspectos negativos del ser humano, las

organizaciones modernas están apostando por un nuevo enfoque de gestión del trabajo basado en la psicología de la salud ocupacional positiva (Llorens, Del Líbano y Salanova, 2009; Acosta, Salanova y Llorens, 2012). Esta nueva perspectiva, se ocupa de la evaluación e intervención de aspectos positivos a valorar y optimizar en los puestos de trabajo y en los empleados/as, centrada en los recursos laborales y personales. La consideración de empleados/as positivos trabajando en puestos positivos constituye la base de las organizaciones actuales cuyo interés se focaliza en la salud integral de sus empleados/as y en la producción de *outputs* positivos y de excelencia que se convertirán en una ventaja competitiva para prosperar en el mercado laboral actual.

Para alcanzar los objetivos actuales, es necesario alejarse de la gestión tradicional y desfasada que considera a los empleados/as como instrumentos para conseguir los fines empresariales, y aproximarse a la concepción de la psicología organizacional positiva que considera que la salud del trabajador/a es una meta en sí misma, y un objetivo legítimo que debe incluirse en las políticas organizacionales. Así, la psicología organizacional positiva pone énfasis en los recursos laborales y en el potencial motivador de los trabajadores/as, y se focaliza en lo positivo de los mismos, acentuando los aspectos psicológicos más eficaces del funcionamiento humano y organizacional; y uno de ellos es el estar comprometido con la tarea realizada (Salanova et al., 2012).

Por este motivo, la investigación reciente sobre el síndrome de estar quemado en el trabajo o *burnout*, ha puesto de manifiesto dos tendencias en el estudio tradicional del concepto (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). En primer lugar, el concepto de *burnout* se ha ampliado a todo tipo de profesionales y grupos ocupacionales, y ya no está tan restringido al dominio de los servicios a personas (ej., salud, educación y trabajo social). Gracias a la aparición del MBI-GS, como ya se ha referido en capítulos anteriores, los estudios sobre el *burnout* han sufrido un giro, y ha comenzado a estudiarse en profesionales que no están en contacto directo con el público, e incluso en ocupaciones pre-profesionales como el así llamado *burnout* académico (Salanova y Schaufeli, 2000). El segundo desarrollo en la investigación sobre *burnout*, es un cambio hacia su opuesto: el *engagement*. Es decir, este constructo,

desarrollado por el equipo de Schaufeli (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova y Bakker, 2002b), presenta un nuevo enfoque que converge con la tendencia actual orientada al estudio de la psicología positiva, que se focaliza sobre las fortalezas humanas y el funcionamiento óptimo del ser humano, y no tanto sobre las debilidades y las disfunciones (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Salanova, Martínez y Llorens, 2005b; Salanova, 2008, 2010). Este nuevo enfoque presta mayor atención a las experiencias positivas de los profesionales y a las condiciones favorecedoras del bienestar en la empresa, temáticas con frecuencia olvidadas en el ámbito laboral (Acosta et al., 2012; Gilson, Maynard, Young, Vartiainen y Hakonen, 2015).

En definitiva, desde el estudio de este estado mental negativo relacionado con el trabajo (*bunout*), los investigadores/as han volcado su interés por el estudio de un estado psicológico positivo relacionado con el trabajo que incluye las fortalezas personales y las capacidades psicológicas desarrolladas y gestionadas, con el fin de conseguir la mejora del funcionamiento organizacional y el desempeño en las organizaciones actuales. Este estado psicológico positivo relacionado con el trabajo es: el *engagement*.

Dado que el *engagement* tiene en cuenta características tales como el compromiso hacia el trabajo, la motivación, el entusiasmo, el esfuerzo, y todos aquellos aspectos que propician vínculos positivos entre el empleado/a y la organización, en el presente capítulo abordamos su estudio.

3.2. CONCEPTO DE *ENGAGEMENT*

3.2.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO

El *engagement* ha sido considerado como el concepto teóricamente opuesto al *burnout* o síndrome de estar quemado (Maslach y Leiter, 1997). Como ya se ha referido en capítulos precedentes, el *burnout* es un síndrome complejo compuesto por tres dimensiones básicas: agotamiento emocional, despersonalización o cinismo y falta de eficacia profesional.

Sin embargo, contrariamente al *burnout*, el *engagement* es uno de los factores que la literatura ha considerado como clave en el capital psicológico positivo. El *engagement*, es un constructo específico de carácter psicológico que, dada su complejidad, hoy en día no se ha podido hallar un término en español que abarque en su totalidad el concepto; es decir, que no se ha encontrado hasta el momento una traducción, un término equivalente (Salanova y Llorens, 2008). El término que más se ajusta al mismo es quizá vinculación psicológica con el trabajo, que, en este estudio, lo utilizaremos indistintamente con el de *engagement*.

El término *engagement* es utilizado por primera vez por el académico Kahn definiéndolo como: Aprovechamiento de los miembros de la organización de sus propios roles de trabajo: En el *engagement*, las personas utilizan y se expresan a sí mismas física, cognitiva, emocional y mentalmente durante el desarrollo de sus roles (Kahn, 1990: 694).

Para Kahn:

...self and role "exist in some dynamic, negotiable relation in which a person both drives personal energies into role behaviors (self-employment) and displays the self within the role (self-expression)"
(Kahn, 1990: 700).

Posteriormente, en 1992, el autor presenta un modelo teórico donde describe el concepto de presencia psicológica en el trabajo, como un antipolo del *burnout* basado en la teoría de rol, definiéndolo como experimentación de un estado personal de conductas que implican la canalización de la energía física, cognitiva y emocional en el trabajo. Así, en términos generales, el *engagement* o vinculación psicológica en el trabajo ha sido definido como:

...un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, la vinculación psicológica se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular. (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá y Bakker, 2002a: 72).

De este modo, la investigación empírica realizada sobre el *engagement* ha permitido la identificación de tres dimensiones: el vigor, la dedicación y la absorción (Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002a; Schaufeli y Bakker, 2010).

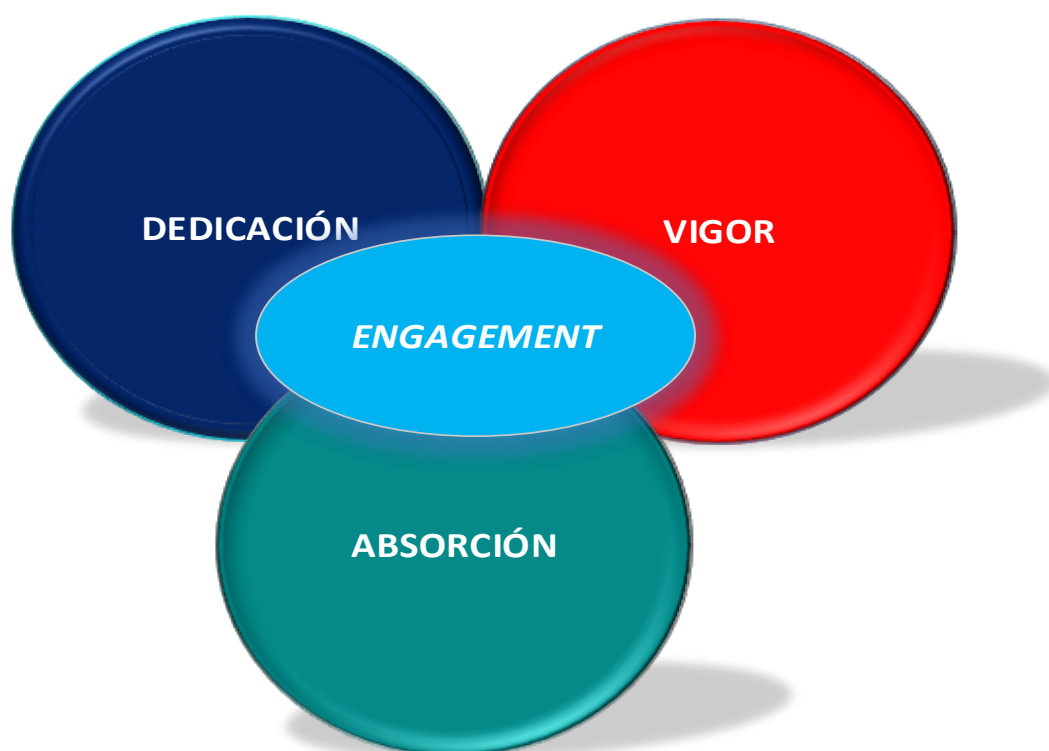


Figura 8. Dimensiones del *engagement*. Fuente: Elaboración propia.

El vigor se caracteriza por altos niveles de energía, resistencia y activación mental mientras se trabaja, el deseo y la predisposición de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando y la persistencia incluso cuando aparecen dificultades.

La dimensión dedicación denota una alta implicación laboral, junto con la manifestación de un alto nivel de significado atribuido al trabajo y un sentimiento de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. Es decir, la dedicación es involucrarse, entusiasmarse, estar orgulloso e inspirado en el trabajo y se caracteriza por un sentimiento de importancia y desafío.

Finalmente, la absorción ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo pasa volando y se tienen dificultades a la hora de desconectar de lo que se está haciendo, debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas.

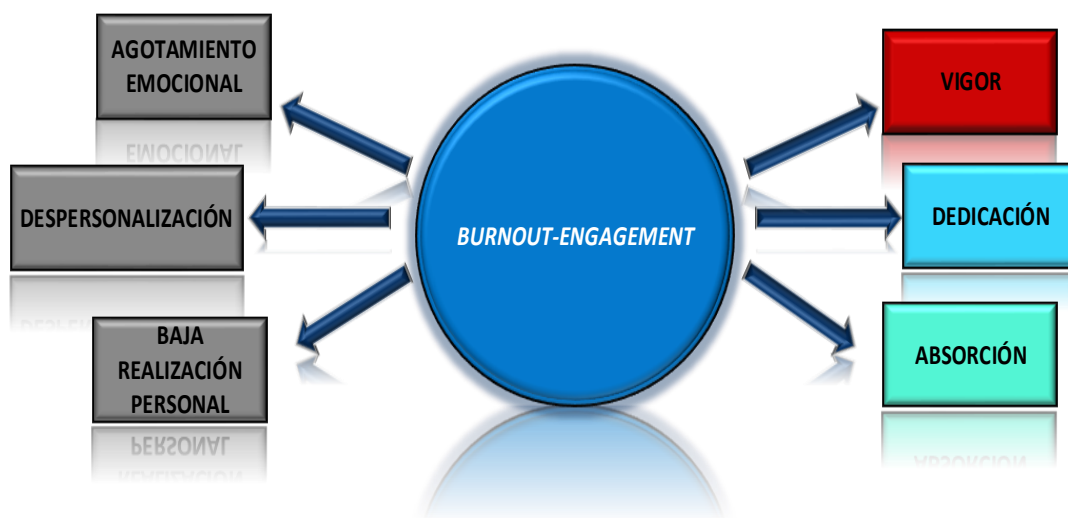


Figura 9. Dimensiones *burnout* versus *engagement*. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los conceptos anteriores, vigor y dedicación son considerados los opuestos de las dimensiones del *burnout*: agotamiento y cinismo, respectivamente (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). El continuo que va desde vigor hasta agotamiento se ha llamado: energía o activación; mientras que el continuo que va desde dedicación hasta cinismo se ha llamado: identificación (Schaufeli y Bakker, 2001; González-Romá,

Schaufeli, Bakker y Lloret, 2006). Con respecto a la absorción, algunos autores y autoras señalan que puede considerarse más una consecuencia del *engagement* que una de sus dimensiones (Salanova et al., 2003; Lisbona, Morales y Palací, 2009).

Por tanto, el *engagement* es caracterizado por altos niveles de energía y una fuerte implicación con el trabajo; mientras el *burnout*, se caracteriza por el opuesto: bajos niveles de energía combinados con una falta de identificación con el propio trabajo (Demerouti, Mostert y Bakker, 2010; Bakker, 2011).

Como se puede observar, no aludimos nada explícitamente sobre el opuesto directo del tercer componente del *burnout* -la ineficacia profesional- cuyo opuesto sería -la eficacia profesional- y que no está incluido en el concepto de *engagement*. Existen dos razones para ello:

En primer lugar, existe evidencia empírica de que el agotamiento y el cinismo constituyen el así llamado corazón del *burnout*; mientras que la falta de eficacia profesional parece desempeñar un rol diferente (Maslach et al., 2001; Shirom, 2002; Salanova y Llorens, 2008). Es decir, el agotamiento y el cinismo están mucho más correlacionados entre ellos, comparados con la eficacia profesional que está mucho menos relacionada con el agotamiento y con el cinismo. También parece que los empleados/as que se sienten agotados/as empiezan a desarrollar actitudes cínicas y distanciamiento psicológico de su trabajo como una estrategia de afrontamiento frente al cansancio emocional. En contraste, la falta de eficacia se desarrolla relativamente independiente y en paralelo. Además, el agotamiento y el cinismo están particularmente relacionados con la existencia de altas demandas laborales en el trabajo, tales como la presión temporal, la sobrecarga cuantitativa y el estrés de rol (ej., ambigüedad y conflicto de roles); mientras que la falta de eficacia profesional se relaciona con la falta de recursos laborales tales como falta de *feedback* sobre el desempeño y falta de apoyo social en el trabajo.

En segundo lugar, como resultado de entrevistas y discusiones con empleados/as y supervisores/as, la investigación ha encontrado que el *engagement* está más caracterizado porque el empleado/a está inmerso y feliz en su propio trabajo, - absorción- que por su eficacia. Es decir, la absorción es un aspecto del *engagement*, que no se considera necesariamente opuesto a la ineficacia profesional. Estando totalmente absorto en el propio trabajo es un estado similar al llamado *flow*, concepto que estudiaremos posteriormente.

En resumen, el corazón del *engagement* formado por las dimensiones: vigor y dedicación, son los opuestos más directos de las dimensiones del *burnout*: agotamiento y cinismo, respectivamente (Bakker, Schaufeli, Leiter y Taris, 2008).

En la siguiente Tabla, se muestra una comparativa general de cada una de las dimensiones que componen ambos constructos.

Tabla 20. Comparativa entre las dimensiones del *burnout* y las dimensiones del *engagement*. Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIONES DEL BURNOUT	DIMENSIONES DEL ENGAGEMENT
Agotamiento emocional: se caracteriza por cansancio y fatiga física, psíquica o combinación de ambos. Es la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás	Vigor: se refiere a la energía como opuesto al agotamiento. Existe una activación mental en el trabajo, la voluntad y predisposición de invertir esfuerzos
Despersonalización: se caracteriza por el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas. Existe irritabilidad y una pérdida de motivación	Dedicación: consiste en involucrarse, entusiasmarse, estar orgulloso e inspirado en el trabajo. Se caracteriza por un sentimiento de importancia y desafío
Bajo logro o realización profesional y/o personal: surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen al individuo exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Hay un bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. Se experimentan sentimientos de fracaso personal	Absorción: es caracterizada por un estado de concentración, de sentimiento de que el tiempo pasa rápidamente y uno tiene dificultades para desligarse del trabajo

Por otro lado, si analizamos los componentes del *engagement*, advertimos que responde a la descripción de un constructo claramente motivacional, ya que posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y está dirigido a la consecución de objetivos (Salanova y Schaufeli, 2004). Esto es, el *engagement* puede ser considerado un indicador de la motivación intrínseca por el trabajo (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006; Schaufeli y Bakker, 2010).

Como va quedando descrito, el *engagement* se refiere al funcionamiento óptimo de las personas en las organizaciones producido por estados placenteros tanto en su dimensión física, cognitiva y emocional. Por tanto, contrariamente a aquellos empleados/as *burnout*, los empleados/as *engaged* manifiestan una conexión enérgica y efectiva con sus trabajos, y se sienten totalmente capaces de responder a las demandas diarias de su puesto de trabajo con absoluta eficacia. Estas personas se enfrentan a la jornada laboral llenas de energía, dispuestas a aplicar sus conocimientos y desarrollar sus capacidades. Se comprometen plenamente y disfrutan del desempeño de sus tareas diarias experimentando emociones placenteras de plenitud y autorrealización. A su vez, las dificultades las perciben como una oportunidad de realización personal. Además, poseen una alta implicación laboral que no les genera desgaste cognitivo, emocional y conductual. Disfrutan del trabajo y están tan concentrados/as en su quehacer diario que el tiempo pasa rápidamente, teniendo dificultades a la hora de desconectar de lo que están haciendo debido al disfrute que experimentan (Salanova et al., 2005b; Salanova et al., 2012).

En esencia, el *engagement* consiste en cómo los trabajadores y trabajadoras viven su trabajo: como una experiencia estimulante y enérgica, que los motiva a querer realmente destinar tiempo y esfuerzo (el componente vigor); como una actividad significativa y valiosa (dedicación); y como algo interesante y apasionante (absorción) (Palacios, 2014). De modo que, para los trabajadores/as *engaged*, el trabajo es algo positivo porque disfrutan con y de lo que hacen. En cambio, los trabajadores/as quemados o con *burnout*, se sienten agotados/as y fatigados/as, tienen actitudes cínicas y escépticas sobre su trabajo, y se sienten mal en ellos/as.

Podemos concluir, que el *engagement* es un estado psicológico positivo, que perdura en el tiempo, relacionado con el deseo de permanecer en la organización, que incluye aspectos de la energía y la dedicación al trabajo, aspectos positivos emocionales por parte de los trabajadores/as y una condición de salud (Cárdenas y Dipp, 2014).

En otro sentido, resulta importante diferenciar el *engagement* con otros conceptos con los que está relacionado, pero que surge y se desarrolla desde otros planteamientos que analizamos con más profundidad a continuación.

3.2.2. DIFERENCIA CON OTROS CONCEPTOS

➤ Adicción al trabajo

Uno de los conceptos con el cual está relacionado el *engagement* es con el término adicción al trabajo. Si bien no existe una definición consensuada sobre la adicción al trabajo y los instrumentos de medida son escasos y poco estudiados, indudablemente tiene consecuencias claras sobre la salud de quienes la sufren y sobre su calidad productiva.

Por ejemplo, Spence y Robbins consideran que el laboradicto: *Es una persona altamente implicada en el trabajo, compelida al trabajo por presiones internas y con una escasa capacidad para gozar del mismo* (Spence y Robbins, 1992: 62). Su definición formaliza tres componentes: la conducta de dedicación, su carácter compulsivo y la escasa capacidad para disfrutar de lo que está haciendo. Por su parte, Killinger, autor de uno de los primeros libros traducidos al castellano específicos del tema, define la adicción al trabajo como: *Un adicto al trabajo es una persona que gradualmente va perdiendo estabilidad emocional y se convierte en adicta al control y al poder en un intento compulsivo de lograr aprobación y éxito* (Killinger, 1993: 18).

En resumen, la adicción al trabajo se caracteriza por la dedicación de una gran parte de tiempo a las actividades laborales, con consecuencias negativas a nivel familiar, social y/o a niveles de ocio y por pensar de forma frecuente y persistente en el trabajo cuando no se está trabajando (Scott, Moore y Miceli, 1997; Salanova, 2007).

En este contexto, Schaufeli, Taris y Van Rhene (2008) en un estudio llevado a cabo sobre la validez de los constructos *engagement* en el trabajo, *burnout* y adicción al trabajo, encuentran que el *engagement* y la adicción al trabajo apenas muestran correlación entre sí, a excepción de la dimensión -absorción- la cual se correlaciona moderadamente de forma positiva con el aspecto trabajo excesivo de la adicción al

trabajo. Sin embargo, los resultados muestran que las dimensiones vigor y dedicación del *engagement* se correlacionan negativamente (aunque débilmente) con la segunda característica que define la adicción al trabajo, denominada fuerte control interno.

Es decir, el irresistible control interno que presenta el adicto/a al trabajo y que lo impulsa a trabajar, es diferente al vigor y dedicación característicos de un trabajador/a con *engagement*. Este estudio muestra también que, en ambos casos, los empleados/as trabajan duro y son leales a la organización para la que trabajan, sin embargo, los adictos/as al trabajo tienen un alto desempeño a costa de su salud mental y el descuido de sus relaciones sociales fuera del trabajo; mientras que los trabajadores/as *engaged* se sienten verdaderamente bien tanto mental como socialmente.

En otro estudio realizado por Hakanen, Rodríguez-Sánchez y Perhoniemi (2012) en una muestra representativa de jueces finlandeses (N=550), a pesar de encontrar algunas similitudes, el análisis factorial confirmatorio prueba que el *engagement* y la adicción al trabajo son nociones distintas, aunque la dimensión -absorción- del *engagement* muestra una débil saturación con la adicción al trabajo. Los resultados de ecuaciones estructurales demuestran que, al contrario que la adicción al trabajo, el *engagement* se relaciona positivamente con los recursos laborales, con una mejor calidad del sueño, satisfacción con la vida, y con la interacción trabajo-familia/familia-trabajo; y negativamente con el presentismo y a las intenciones de abandono.

Curiosamente, los adictos/as al trabajo muestran también compromiso organizacional y, ocasionalmente, desconexión del trabajo. Sin embargo, aunque los adictos/as al trabajo sienten un fuerte impulso interno que los lleva a trabajar excesivamente, este impulso suele estar acompañado de bajos niveles de placer. Por el contrario, el *engagement* se ha relacionado con estados saludables y resultados positivos.

➤ Resistencia

Relacionado también con el *engagement* está la resistencia o personalidad resistente. Kobasa y Maddi son los primeros autores en utilizar este término para explicar cómo determinadas personas poseen la capacidad de resistir el estrés con mayor éxito que otras. Igualmente, Maddi, Kobasa y Kahn (1982) se refieren a ella como la capacidad de percibir la acción como desarrollo personal a través de compromiso, control y reto. La elección de este conjunto de variables personales ha sido determinada por la importancia que estudios previos han mostrado de su influencia en el área ocupacional.

Como ejemplo de ello, Kobasa (1982) utiliza el término para determinar las formas de resistencia y de variación del sujeto ante el estrés de situaciones cotidianas a nivel laboral. El autor propone tres dimensiones que caracterizan la personalidad resistente: a) el compromiso, que es la implicación e identificación con el propio trabajo; b) el control que tiene la persona para influir sobre los eventos o situaciones, teniendo capacidad de modificarlos para su propio beneficio; y c) el reto, o posibilidad de concebir el cambio como una opción de mejora de las competencias laborales y personales, proporcionando tolerancia a la ambigüedad y mayor flexibilidad cognitiva. Esto implica, que los individuos con personalidad resistente parecen enfrentarse de forma activa y optimista a los estímulos estresantes, percibiéndolos como menos amenazantes (Maddi et al., 1982). También puede actuar afectando a las estrategias de afrontamiento de forma indirecta favoreciendo la búsqueda de apoyo social. Por último, parece favorecer la disposición hacia estilos de vida saludables que reducen la probabilidad de aparición de la enfermedad (Maddi y Kobasa, 1984).

Según este planteamiento, la personalidad resistente funciona como una barrera de protección ante los acontecimientos, modulando la relación entre el estrés laboral y sus resultados. Es de este modo que existe una relación negativa entre la personalidad resistente y el *burnout*, siendo los sujetos con este tipo de personalidad los que puntúan más bajo en *burnout*, convirtiéndose así en una variable protectora frente al

desarrollo del síndrome (Moreno, Rodríguez y Escobar, 2001; Camacho, Juárez y Arias, 2010; Gerber et al., 2013).

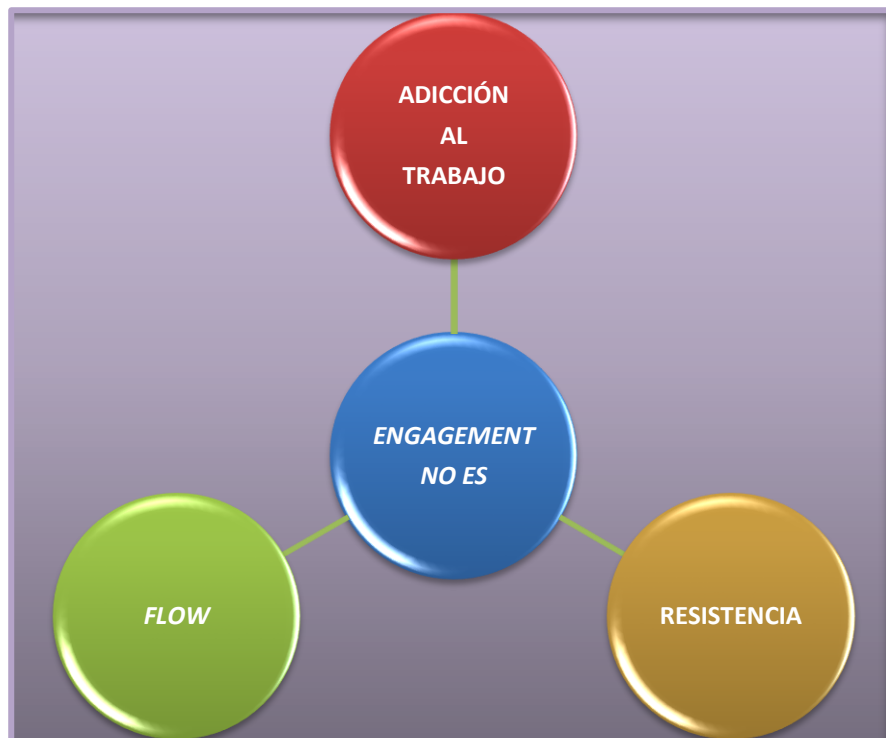


Figura 10. El Engagement y otros conceptos relacionados. Fuente: Elaboración propia.

➤ Flow

Un proceso muy cercano al *engagement* es el *flow*. El término *flow* o fluir ha sido definido por Csikszentmihalyi como:

...un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa (Csikszentmihalyi, 1990: 99).

Otra definición que ofrece este autor es la de: *Experiencia óptima extremadamente disfrutada en la que se experimenta total concentración y disfrute con un alto interés por la actividad (Csikszentmihalyi, 1996: 86).*

Según Bakker (2005), estas definiciones parecen tener tres elementos en común: absorción, disfrute y motivación intrínseca. Posteriormente, Hektner, Schmidt y Csikszentmihalyi expresan en relación con el *flow*:

...experientially, flow is characterized not only by a balance of challenges and skill but also by deep concentration, loss of self-consciousness, and deep engagement (Hektner, Schmidt y Csikszentmihalyi, 2007: 46).

En la actualidad, Csikszentmihalyi vuelve a definir este fenómeno de forma precisa:

...una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas y regulada por normas que, además, nos ofrece unas pistas claras para saber si lo estamos haciendo bien. La concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a pensar en cosas irrelevantes respecto a la actividad que se está realizando, o para preocuparse. La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona. Una actividad que produce tales experiencias es tan agradable que las personas desean realizarla por sí misma, y se preocupan poco por lo que van a obtener de ella, incluso aunque la actividad que realizan sea difícil o peligrosa. (Csikszentmihalyi, 2009a: 115).

Como síntesis de la anterior definición, el *flow* es una experiencia óptima de disfrute que ocurre cuando la persona está motivada y capacitada para realizar una actividad por la que se siente desafiada. La actividad es satisfactoria en sí misma, de manera que la persona permanece totalmente concentrada en ella hasta el punto de perder la noción del tiempo (Del Líbano, Rodríguez, Llorens, Cifre y Salanova, 2006). En el estado *flow*, la persona se esfuerza al máximo sin darse cuenta, emplea todo su potencial de manera que ese esfuerzo está dirigido a la consecución de metas, al mismo tiempo que experimenta control sobre la situación y sobre sí mismo. Sin embargo, así como el *engagement* se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que no está centrado únicamente en un objeto o conducta

específica, el *flow* se refiere a tareas o aspectos concretos del trabajo, siendo más breve temporalmente (Del Líbano, 2011). Es decir, el estado *flow* es un concepto más complejo que incluye más aspectos y que se refiere a una experiencia particular, concreta y temporalmente determinada, en lugar de un estado mental persistente en el tiempo, como es el caso del *engagement*. La dimensión -absorción- del *engagement* es la más cercana al término *flow*.

En la siguiente Tabla, mostramos un resumen de las definiciones que proponen diversos autores y autoras de los conceptos relacionados con el *engagement*, así como las similitudes y diferencias que se pueden apreciar con respecto a dicho concepto.

Tabla 21. Diferencias y similitudes del *engagement* con otros conceptos. Fuente: Elaboración propia.

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN	ELEMENTOS COMUNES	ELEMENTOS DIFERENTES
Maddi, Kobasa y Kahn (1982)	Resistencia: capacidad de percibir la acción como desarrollo personal a través de compromiso, control y reto	<ul style="list-style-type: none"> En ambos términos existe el compromiso con el trabajo En ambos casos existe una valoración cognitiva positiva y compromiso ante las situaciones por parte del sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> La resistencia es una variable de la personalidad, mientras que el <i>engagement</i> no. Es decir, el <i>engagement</i> lo puede experimentar todo el mundo independientemente de que tenga o no personalidad resistente La personalidad resistente es un factor de protección o elemento del individuo de gran ayuda ante situaciones de alto estrés o enfermedad grave. Las dimensiones de compromiso control y reto contribuyen positivamente a la salud mental a través de los recursos de la valoración cognitiva y de afrontamiento activo. En el caso del <i>engagement</i>, la valoración cognitiva en el sujeto no requiere transformación alguna
Godoy-Izquierdo y Godoy (2002)	Las personas con personalidad resistente ven las situaciones potencialmente estresantes como interesantes y con significado personal (compromiso), como modificables y bajo su control (control) y como una oportunidad de cambio y crecimiento (desafío), amortiguando así el impacto de los eventos vitales estresantes		
Spence y Robbins (1992)	Adicto al trabajo: es una persona altamente implicada en el trabajo, compelida al trabajo por presiones internas y con una escasa capacidad para gozar del mismo	<ul style="list-style-type: none"> La dimensión -absorción- del <i>engagement</i> se correlaciona moderadamente de forma positiva con el aspecto trabajo excesivo de la adicción al trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> El adicto al trabajo está absorto en su trabajo debido a un estímulo interno que no puede resistir, que es diferente al vigor y dedicación característicos de un trabajador <i>engaged</i> El impulso por trabajar que siente el adicto al trabajo suele estar acompañado de bajos niveles de placer; sin embargo, el <i>engagement</i> se relaciona con estados saludables y resultados positivos para el individuo La adicción al trabajo, al contrario que el <i>engagement</i>, no termina cuando acaba la jornada laboral; sino que resulta una característica usual que los adictos se lleven trabajo a casa, trabajen los fines de semana, durante las vacaciones e incluso estando enfermos (esto es, el así llamado presentismo)
Killingier (1993)	Un adicto al trabajo: es una persona que gradualmente va perdiendo estabilidad emocional y se convierte en adicta al control y al poder en un intento compulsivo de lograr aprobación y éxito	<ul style="list-style-type: none"> Tanto el <i>engagement</i> como la adicción al trabajo se asocian positivamente al compromiso organizacional, horas trabajadas y al trabajar horas extras 	
Schaufeli (2006)	La adicción al trabajo: es un daño psicosocial caracterizado por el trabajo excesivo debido fundamentalmente a una irresistible necesidad o impulso de trabajar constantemente	<ul style="list-style-type: none"> Tanto el <i>engagement</i> como la adicción al trabajo se asocian positivamente al compromiso organizacional 	

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN	ELEMENTOS COMUNES	ELEMENTOS DIFERENTES
Csikszentmihalyi (1990)	<i>Flow</i> : es un estado en el que la persona se encuentra completamente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute, durante la cual el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unas a otras sin pausa	<ul style="list-style-type: none"> La dimensión -absorción- del <i>engagement</i> es cercana al término <i>flow</i> 	<ul style="list-style-type: none"> El <i>engagement</i> se refiere a un estado cognitivo-afectivo más persistente en el tiempo, que no está centrado únicamente en un objeto o conducta específica, mientras que el <i>flow</i> se refiere a tareas o aspectos concretos del trabajo, siendo más breve temporalmente
Fullagar y Mills (2008)	<i>Flow</i> : estado mental tan satisfactorio, que la persona realiza la actividad sin importarle la recompensa externa incluso aunque requiera invertir un alto costo de energía en la tarea o bien realizar un gran esfuerzo para alcanzar la meta	<ul style="list-style-type: none"> En ambos casos existe motivación 	<ul style="list-style-type: none"> La diferencia entre la experiencia de <i>flow</i> y el <i>engagement</i>, está en que la primera centra su foco en la experiencia subjetiva (tanto afectiva como cognitiva) implicada durante la realización de una actividad, mientras que el <i>engagement</i> se focaliza en el motivo por el cual se realiza o se planea realizar una actividad

Hemos expuesto la complejidad, extensión y riqueza del *engagement*, así como la descripción de otros conceptos con los que está relacionado. Igualmente, atendiendo a las nuevas tendencias de la psicología positiva y con el propósito de generar compromiso y entusiasmo hacia el trabajo, el fomento de las investigaciones actuales sobre este fenómeno se presenta como un factor importante de cara a promover entornos laborales saludables que mejoren la calidad de vida laboral de las personas. Como consecuencia de estos avances en el estudio del *engagement*, algunos autores y autoras han elaborado diversos modelos teóricos explicativos del bienestar psicosocial en el trabajo en cuyo desarrollo nos centramos el siguiente apartado.

3.3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL *ENGAGEMENT* EN EL TRABAJO

Aunque existen diferentes modelos explicativos del bienestar psicosocial y del estrés laboral, sólo unos pocos han demostrado validez científica y pueden ser aplicados a la práctica. Entre ellos, se encuentra el modelo de Demandas-Control de Karaseck (1979), el modelo de Demandas-Recursos de Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001), el modelo del Proceso Dual de Schaufeli y Bakker (2004), y finalmente, el modelo Dual-Espiral de Salanova, Bresó y Schaufeli (2005b).

3.3.1. MODELO DE DEMANDAS-CONTROL DE KARASECK (1979)

El modelo de Demandas-Control propone que el estrés se produce por una combinación de demandas laborales (ej., presión temporal y sobrecarga) y falta de control o autonomía sobre el trabajo. Así, los puestos de trabajo caracterizados por una combinación de altas demandas y bajo control se consideran puestos estresantes (Kahn y Byosiére, 1992; Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002).

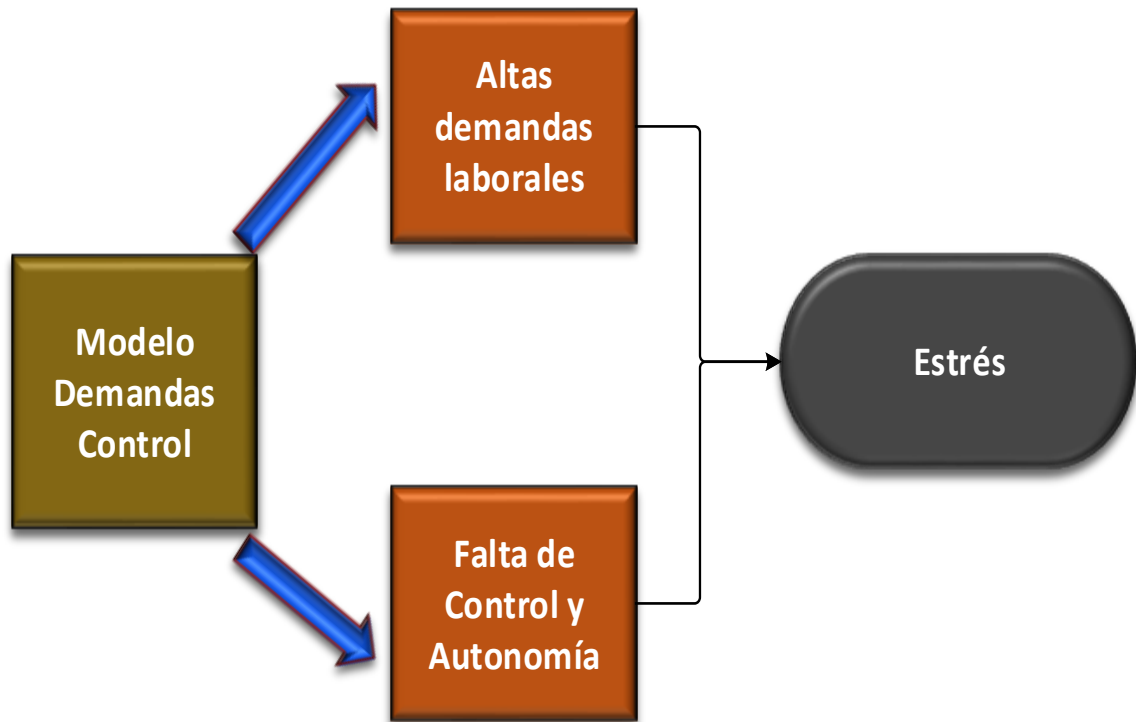


Figura 11. Modelo Demandas-Control. Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, el modelo de Demandas-Control ha sido ampliado por el modelo de Demandas-Control-Apoyo Social (Johnson y Hall, 1988), asumiendo que un ambiente de trabajo estresante se caracteriza no sólo por altas demandas y bajo control, sino también por una falta de apoyo social por parte de los compañeros/as, y supervisores/as en el trabajo. No obstante, a pesar del apoyo empírico que han recibido estos modelos, no han estado exentos de críticas, particularmente por su simplicidad y su naturaleza estática. Además, algunos resultados de la investigación no se ajustan a las predicciones del modelo, especialmente los efectos multiplicativos de demandas y control. Por este motivo, recientes revisiones de los modelos anteriores, han ampliado el número de recursos laborales (ej., participación, *feedback*, variedad de las tareas), dando lugar al modelo de Demandas-Recursos.

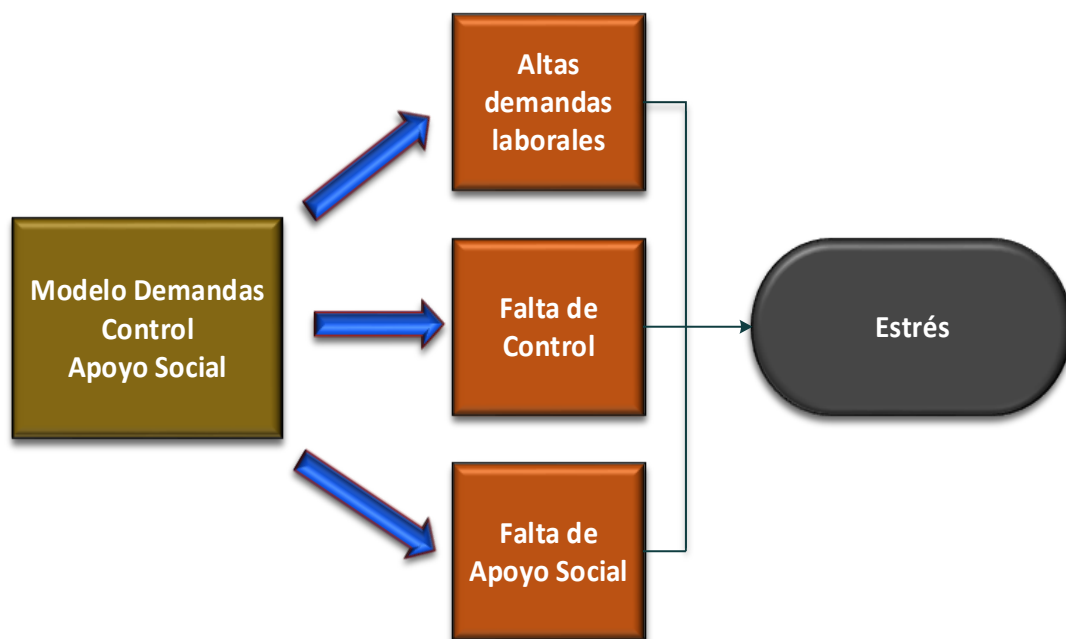


Figura 12. Modelo Demandas-Control-Apoyo Social. Fuente: Elaboración propia.

3.3.2. MODELO DE DEMANDAS-RECURSOS DE DEMEROUTI, BAKKER, NACHREINER Y SCHAUFELI (2001)

El modelo de Demandas-Recursos de Demerouti et al (2001) explica el estrés laboral basándose en un proceso interactivo entre el trabajador/a y su ambiente de trabajo. Enfatiza principalmente la existencia de dos líneas paralelas de desarrollo, por un lado, las demandas laborales y el desgaste o agotamiento del profesional, y por otro, los recursos laborales y la desimplicación. El modelo asume que cuando las personas se encuentran en una situación donde las demandas laborales son altas y los recursos limitados, esto produce una situación de desgaste energético y de desmotivación que favorece el desarrollo de desgaste profesional, sea cual sea el tipo de profesión. Las demandas laborales se refieren a aquellos aspectos físicos, sociales y organizacionales que requieren un esfuerzo físico o mental mantenido y que por tanto conlleva un coste psicológico y fisiológico. Estas demandas no tienen por qué ser negativas necesariamente, pero se pueden convertir en negativas (o estresores) cuando implican un alto esfuerzo y se asocian con altos costes que conllevan ansiedad o consecuencias negativas para el trabajador/a que las sufre.

Por otro lado, los recursos laborales hacen referencia a aspectos a diferentes niveles: a nivel de la organización (ej., paga, seguridad en el puesto, oportunidades para el desarrollo de carrera), a nivel interpersonal y relaciones sociales (ej., apoyo del supervisor/a y de los compañeros/as, clima psicosocial del equipo), recursos relacionados con la organización del trabajo (ej., claridad de rol, participación en la toma de decisiones), y recursos relacionados con la tarea (ej., variedad de tareas, identidad de tareas, autonomía, *feedback*). Estos recursos facilitan la consecución de los objetivos laborales y reducen los costes físicos y psicológicos asociados a las demandas, estimulando el desarrollo y crecimiento personal. Por tanto, el proceso de desgaste seguiría dos caminos. El primero, relacionado con el agotamiento y la extenuación producidos por la sobrecarga de las demandas laborales, y el segundo vinculado con la falta de recursos que exacerba los efectos negativos de las demandas y que degenera en conductas de desimplicación y abandono.

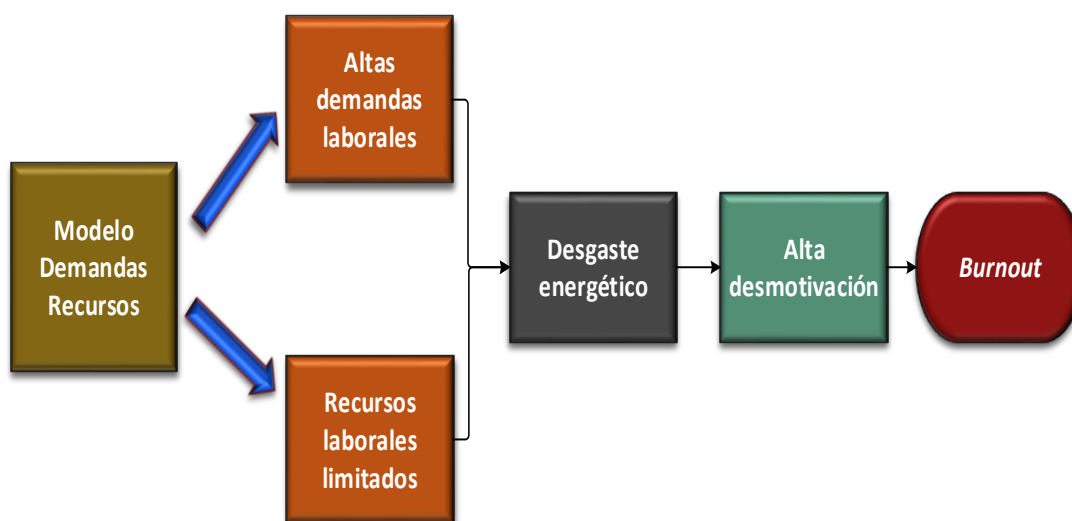


Figura 13. Modelo Demandas-Recursos. Fuente: Elaboración propia.

No obstante, las últimas conceptualizaciones de este modelo reducen significativamente el número de demandas laborales a factores de sobrecarga, y también en el número de recursos permaneciendo el apoyo social (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2007). Asimismo, aparece una variable de recursos personales relacionada con aquellos aspectos de la persona que se encuentran generalmente relacionados con factores de resiliencia. Es decir, las percepciones de las

personas en cuanto a su capacidad para controlar y actuar con éxito sobre su entorno. Estos recursos actuarían como moduladores del proceso.

En conclusión, el modelo de Demandas-Recursos propone que el estrés se produce por una amplia variedad de aspectos diferentes del ambiente de trabajo que pueden integrarse en un modelo más simple con sólo dos características del trabajo: demandas y falta de recursos (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker, 2011). Además, la investigación ha validado este modelo en diferentes grupos ocupacionales y en diferentes países.

Sin embargo, hasta el momento el modelo de Demandas-Recursos se ha centrado exclusivamente en la predicción de resultados negativos como el *burnout* y la no-implicación en el trabajo (*disengagement*). Por este motivo, posteriormente se ha ampliado dando paso al modelo del Proceso Dual.

3.3.3. MODELO DEL PROCESO DUAL DE SCHAUFELI Y BAKKER (2004)

Este modelo, basado en las mismas premisas básicas que el modelo de Demandas-Recursos, combina la aproximación más tradicional negativa con una aproximación positiva del estrés laboral. Es decir, incluye no sólo consecuencias negativas del estrés (ej., el *burnout*), sino que amplía el horizonte hacia el estudio de resultados positivos en el trabajo, como son la vinculación psicológica con el trabajo y las experiencias óptimas en el trabajo (*flow*) dentro de lo que se conoce como psicología organizacional positiva (Salanova et al., 2005b; Salanova y Schaufeli, 2009; Salanova, 2010).

Propone que, independientemente del tipo de ocupación, las consecuencias negativas (ej., el *burnout*) y las consecuencias positivas (ej., *engagement*), se pueden explicar en función de dos procesos psicológicos diferenciados: proceso de pérdida de energía y proceso de motivación. El primero, implica que las altas demandas del puesto agotan al trabajador/a pudiéndole conducir al *burnout*, al deterioro de la salud y al absentismo laboral. El segundo, es un proceso motivacional que empieza con la disponibilidad de recursos laborales, que estimula el desarrollo personal y la

motivación de los empleados/as en forma de *engagement* y resultados positivos en el trabajo, como el compromiso organizacional, el desempeño de los empleados/as y una reducción de la intención de abandono. Así, en este modelo, los recursos laborales no sólo sirven para tratar de equilibrar las demandas laborales, sino que presentan un potencial motivacional y, por tanto, son importantes en sí mismos.

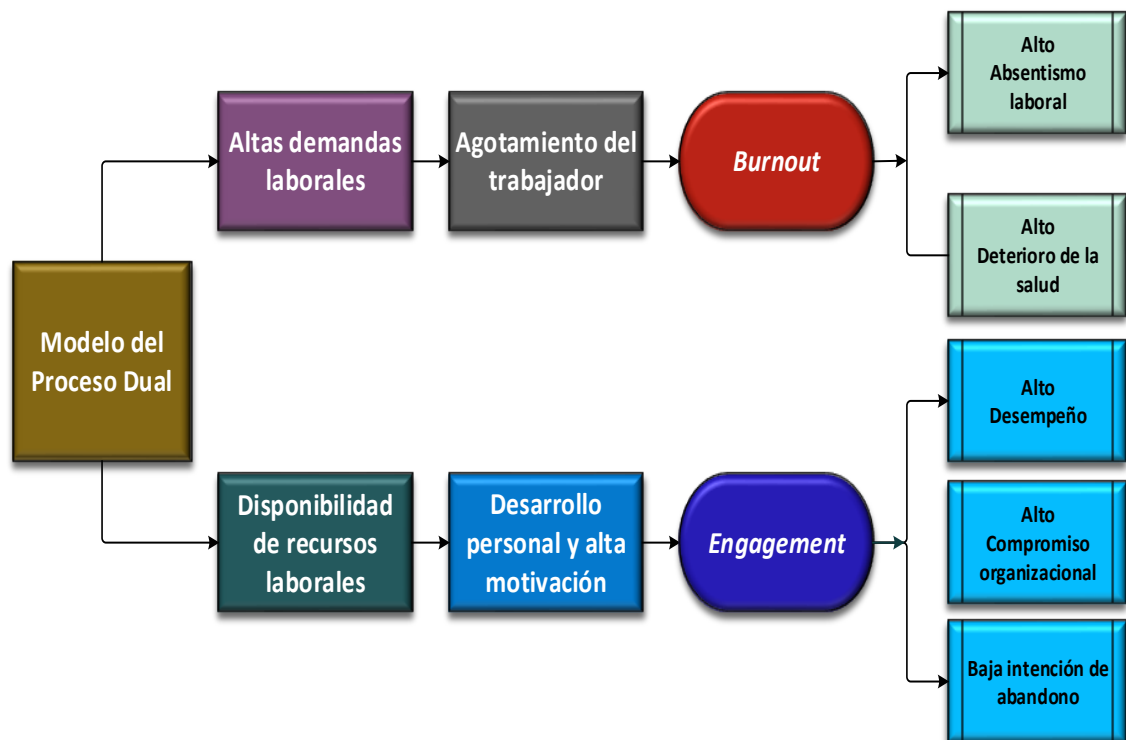


Figura 14. Modelo del Proceso Dual. Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera que en el modelo anterior, la investigación ha apoyado la relevancia del modelo del Proceso Dual en diferentes ocupaciones y diferentes países. Recientemente este modelo también ha sido ampliado, pasando a incluir en el modelo del Proceso Dual no sólo las demandas y los recursos laborales, sino también los laborales como personales tienen un impacto indirecto en los resultados organizacionales a través del estado psicológico de los trabajadores/as (Salanova y Schaufeli, 2004, 2009).

Tabla 22. Modelos explicativos del *engagement* en el trabajo. Fuente: Elaboración propia.

MODELOS	CARACTERÍSTICAS	AUTORES
Modelo de Demandas-Control	Propone que el estrés se produce por una combinación de demandas laborales (ej., presión temporal y sobrecarga) y falta de control o autonomía sobre el trabajo. Posteriormente, ha enfatizado que una falta de apoyo social por parte de los compañeros/as y supervisores/as en el trabajo contribuye también a un ambiente de trabajo estresante	Karaseck (1979)
Modelo de Demandas-Recursos	Explica el estrés laboral como un proceso interactivo entre el trabajador/a y su ambiente de trabajo. Asume que altas demandas laborales y recursos limitados producen una situación de desgaste energético y de desmotivación que favorece el desarrollo de desgaste profesional, sea cual sea el tipo de profesión. El modelo considera también importantes ciertos recursos personales relacionados con factores de resiliencia que ayudan a la persona a controlar y a desenvolverse con éxito sobre su entorno actuando como moduladores del proceso	Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001)
Modelo del Proceso Dual	Propone que, independientemente del tipo de ocupación, las consecuencias negativas del trabajo (ej., el <i>burnout</i>) y las consecuencias positivas (ej., <i>engagement</i>), se explican en función de dos procesos psicológicos: El primero, implica que altas demandas del puesto agotan al trabajador/a pudiéndole conducir al <i>burnout</i> . El segundo, es un proceso motivacional que comienza con la disposición de recursos laborales, que estimula el desarrollo personal y la motivación de los empleados/as en forma de <i>engagement</i>	Schaufeli y Bakker (2004)
Modelo Dual-Espiral	Este modelo tiene en cuenta cómo las demandas y recursos predicen tanto los resultados negativos (proceso de pérdida de energía que lleva al <i>burnout</i>), como los resultados positivos (proceso motivacional para llegar al <i>engagement</i>), e incorpora las creencias de eficacia como variable mediadora o moduladora de estos procesos	Salanova, Bresó y Schaufeli (2005b)

3.3.4. MODELO DUAL-ESPIRAL DE SALANOVA, BRESÓ Y SCHAUFELI (2005b)

El enfoque de este modelo sostiene que en función de lo eficaces que se sientan los trabajadores/as, así percibirán su contexto social de trabajo. Tal y como lo señala Salanova (2004: 119): *Las creencias en las propias competencias influyen positivamente en el engagement.*

El modelo Dual-Espiral otorga especial relevancia a las creencias de eficacia específicas en el trabajo en la generación del estrés laboral y en la experiencia de consecuencias positivas (Salanova, et al., 2005b). Desde esta perspectiva, las personas tienen un papel principal en el desarrollo del estrés o, por el contrario, en el desarrollo de experiencias positivas en el trabajo. En este sentido, la investigación ha puesto de manifiesto que una autoeficacia positiva se asocia con la persistencia, dedicación, satisfacción en las acciones que realizamos y *engagement* (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003). Por contra, una autoeficacia negativa, caracterizada por crisis sucesivas de eficacia, llevan a la aparición del estrés y, concretamente, *burnout* (Cherniss, 1993; Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005; Salanova et al., 2005b).

Tres son las premisas del modelo Dual-Espiral. La primera de ellas, y de acuerdo con los modelos antecesores, el estrés y la experiencia de consecuencias positivas en el trabajo pueden explicarse en función de dos características fundamentales: demandas y recursos laborales. La segunda premisa del modelo, es que las demandas y los recursos laborales se perciben de diferente modo en función de los recursos personales del trabajador/a. De modo que el modelo incluye el papel de las creencias de eficacia, tales como la autoeficacia, competencia mental y emocional y competencia profesional del trabajador/a, siendo la más relevante la autoeficacia. Por último, la tercera premisa considera que dos son los procesos básicos implicados en el estrés y en la experiencia de consecuencias positivas en el trabajo: proceso de pérdida de energía y proceso de motivación, que darían lugar a las espirales positivas y negativas de autoeficacia, respectivamente (Llorens, Schaufeli, Bakker y Salanova, 2007).

El primer proceso, implica la espiral negativa de la autoeficacia, en la cual se asume que aquellos trabajadores/as con bajos niveles de autoeficacia perciben mayores demandas ambientales y menores recursos laborales, lo que les genera estrés laboral (ej., *burnout*). Pero además, el proceso no acaba aquí, sino que este nivel de *burnout* genera a su vez menores niveles de autoeficacia comenzando de nuevo la espiral negativa. Estos resultados van en la línea de la Teoría de la Conservación de los Recursos, la cual asume que los recursos pueden reducirse como resultado de lo que

denomina espirales de pérdidas. Dicho proceso implica que las personas que no tienen recursos son susceptibles de perder más recursos, lo que reduce la motivación y puede conducir al *burnout*.

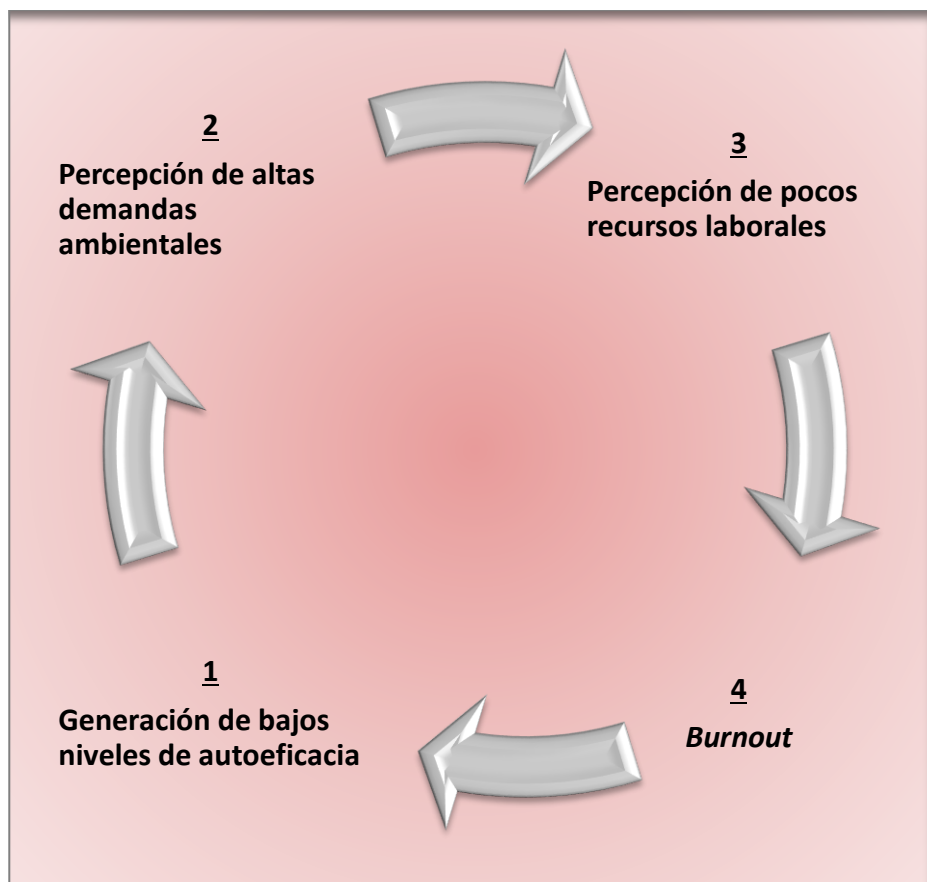


Figura 15. Espiral negativa de autoeficacia. Fuente: Elaboración propia.

El segundo proceso de motivación genera lo que se llama la espiral positiva de autoeficacia. De modo que aquellos trabajadores/as que se sienten más autoeficaces, perciben menos demandas y más recursos laborales, que, a su vez, generan menos *burnout* y más *engagement*. Este nivel de motivación actúa como fuente de la autoeficacia incrementando sus niveles con el paso del tiempo, lo que permite que los empleados/as perciban menos demandas y más recursos laborales para realizar su trabajo, generándose así la espiral positiva. Estos resultados, de nuevo van en la línea de la Teoría de la Conservación de Recursos (Hobfoll, 2001, 2002) que propone que la adquisición y facilitación de recursos es un constructo motivacional central que puede generar espirales positivas de recursos. Finalmente, la investigación ha dado evidencia sobre la validez y robustez del modelo Dual-Espiral de la Autoeficacia en diferentes

grupos ocupacionales y pre-ocupacionales y en diferentes países (Llorens et al., 2005; Salanova et al., 2005b).



Figura 16. Espiral positiva de autoeficacia. Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, el modelo Dual-Espiral tiene en cuenta cómo las demandas y recursos predicen tanto los resultados negativos (proceso de pérdida de energía que lleva al *burnout*), como los resultados positivos (proceso motivacional para llegar al *engagement*), e incorpora las creencias de eficacia como variable mediadora o moduladora de estos procesos. De modo que, si poseemos una fuerte sensación de eficacia se potencia el control sobre las tareas a realizar, y este control nos ayuda a percibir nuestro trabajo como retador, lleno de significado y propósito; a sentir satisfacción al realizar las tareas, motivación por hacer un buen trabajo, y a sentirnos fuertes y vigorosos en el trabajo (Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011).

Hasta aquí los diferentes modelos explicativos del *engagement* en el trabajo. Según ha quedado descrito, el *engagement* se refiere al funcionamiento óptimo de las

personas en las organizaciones, producido por estados placenteros tanto en su dimensión física, cognitiva y emocional. Estos estados de funcionamiento óptimo pueden medirse a través del cuestionario llamado UWES, que a continuación pasamos a describir.

3.4. INSTRUMENTOS PARA MEDIR *ENGAGEMENT*

El UWES constituye el instrumento más utilizado para medir el *engagement*. Basado en la definición previa del concepto, se desarrolla en Holanda un cuestionario autoaplicado llamado *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES, Schaufeli y Bakker, 2003). Dicho cuestionario incluye los tres componentes constitutivos del *engagement*: vigor, dedicación y absorción.

Originalmente, el UWES contenía 24 ítems de los cuales 9 eran de vigor, 8 ítems de dedicación, y siete de absorción. Su mayor parte lo constituían frases del MBI reescritas de forma positiva. Por ejemplo: *Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar* (vigor) versus *me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que ir a trabajar* (cansancio emocional) y *estoy entusiasmado con mi trabajo* (dedicación) versus *me he vuelto menos entusiasta respecto a mi trabajo* (cinismo). Estos ítems del MBI reformulados, son sustituidos por los ítems de vigor y dedicación originales, a los que se añaden nuevos ítems de absorción para constituir el UWES-24. Después de efectuar una serie de estudios psicométricos en diferentes muestras de trabajadores/as y estudiantes, 7 ítems resultan inconsistentes, y son eliminados, quedando así una versión final de 17 ítems distribuidos: 6 de vigor, 5 de dedicación y 6 de absorción (Schaufeli et al., 2002a). En los análisis psicométricos subsecuentes se encuentran inconsistentes otros dos ítems (Ab06 y VI06), por lo que en algunos estudios también se utiliza una versión del UWES de 15 ítems (Demerouti, Bakker, Janssen y Schaufeli, 2001). Hoy en día existen dos versiones del UWES, una extendida de 17 ítems y otra resumida de 9 ítems extraídos de la primera versión.

Asimismo, los ítems del UWES se puntúan en una escala de tipo *Lickert* de 7 puntos que califica desde 0 (nunca) hasta 6 (siempre).

En la versión del UWES extendida:

El Vigor se evalúa mediante seis ítems, que hacen referencia a altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir más esfuerzo en el trabajo, no sentirse fatigado con facilidad, y la persistencia en la actividad, aunque aparezcan dificultades:

1. En mi trabajo me siento lleno de energía.
2. Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.
3. Cuando me levanto por las mañanas, tengo ganas de ir a trabajar.
4. Puedo continuar trabajando durante largos periodos de tiempo.
5. Soy muy persistente en mi trabajo.
6. Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando.

Aquellos empleados/as que puntúan alto en vigor, invierten mucha energía en su trabajo; mientras que aquellos que puntúan bajo en esta dimensión invierten poca energía en el trabajo.

La dedicación se evalúa con cinco ítems que se refieren al nivel de sentido o significado que tiene el trabajo para la persona, el entusiasmo por el trabajo que se hace y el sentirse orgulloso por el mismo, el reto percibido por el trabajo y la inspiración psicológica que proviene de la actividad laboral.

1. Mi trabajo está lleno de significado y propósito.
2. Estoy entusiasmado con mi trabajo.
3. Mi trabajo me inspira.
4. Estoy orgulloso del trabajo que hago.
5. Mi trabajo es retador.

Los empleados/as que puntúan alto en dedicación se identifican fuertemente con su trabajo porque la experiencia es significativa para ellos, inspiradora y desafiante. Además, se sienten orgullosos y entusiasmados del trabajo que hacen. Los empleados/as que puntúan bajo en esta dimensión no se identifican con el trabajo que hacen, ya que lo experimentan como falta de sentido y significado, poco inspirador y retador, además de sentirse poco entusiasmados y orgullosos de su trabajo.

La absorción se mide con 6 ítems que se refieren a estar felizmente inmerso en el trabajo y presentar dificultad para dejarlo, de tal forma que el tiempo pasa rápidamente y uno se olvida de todo lo que ocurre a su alrededor.

1. El tiempo vuela cuando estoy trabajando.
2. Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí.
3. Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.
4. Estoy inmerso en mi trabajo.
5. Me dejo llevar por mi trabajo.
6. Me es difícil desconectar de mi trabajo.

Aquellos empleados/as que puntúan alto en absorción, están contentos de involucrarse en su trabajo, se sienten inmersos en él y presentan dificultad para dejarlo porque la actividad les impulsa. Como consecuencia de ello, se olvidan de todo su alrededor y el tiempo parece volar. Por el contrario, los empleados/as que puntúan bajo en esta dimensión no se sienten inmersos en el trabajo y no tienen dificultad en dejar de trabajar en cualquier momento, estando más pendientes de lo que ocurre alrededor del propio trabajo.

➤ **Validez factorial**

Respecto a la validez factorial del UWES, estudios transculturales realizados en Holanda, España y Portugal (Schaufeli et al., 2002b) sugieren que la estructura trifactorial es superior al modelo de un único factor, observándose una invarianza

estructural en las diferentes culturas examinadas. Los autores/as han encontrado también que considerando sólo 9 ítems (correspondientes a la versión abreviada), el modelo trifactorial tiene un ajuste superior al presentado por la versión extendida. Pese a lo anterior, declaran que la UWES (abreviada o extendida) puede aplicarse pensando tanto en un factor general como en los tres factores, según el objetivo de la investigación. Del mismo modo, los autores/as sugieren que, en el caso de querer diferenciar las tres dimensiones, corresponde utilizar el análisis tridimensional. No obstante, cuando se está interesado en el concepto de *engagement* y no en sus partes consistentes, es preferible el puntaje total.

➤ **Correlación interna**

Las tres dimensiones del *engagement* presentan una relación elevada entre sí con valores superiores a $r = 0,65$ (*engagement* Salanova et al., 2000; Demerouti et al. 2001; Schaufeli et al., 2002a, 2002b); además, la correlación entre las variables latentes, presentan un intervalo entre 0,80 y 0,90 (Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002a, 2002b; Schaufeli, Bakker y Van Rhenen, 2009).

➤ **Consistencia interna**

La consistencia interna de las tres escalas del UWES es adecuada; en todos los casos los valores Alpha de Cronbach son iguales o superan el valor crítico de 0,70 (Nunnally y Bernstein, 1994). Usualmente, los valores Alpha de Cronbach varían entre 0,80 y 0,90 (Salanova et al. 2000; Salanova, Grau, Llorens y Schaufeli, 2001; Demerouti et al., 2001; Montgomery, Peeters, Schaufeli y Den Ouden, 2003; Salanova, Carrero, Pinanzo y Schaufeli, 2003b; Schaufeli et al., 2008).

➤ **Estabilidad**

Los puntajes del UWES son relativamente estables a través del tiempo, presentando una estabilidad promedio de dos años para los coeficientes de vigor, dedicación y absorción, que son 0,30, 0,36 y 0,46, respectivamente (Bakker, Euwema y van Dierendonk, 2003).

Con respecto a la versión corta del UWES de 9 ítems – tres ítems de cada una de las tres escalas – también supera los criterios de calidad psicométrica (Schaufeli, Bakker y Salanova, 2006).

En la siguiente Tabla, se recoge un resumen de los instrumentos utilizados para la medida del *engagement* en el trabajo.

Tabla 23. Instrumentos para la medida del *engagement*. Fuente: Elaboración propia.

INSTRUMENTO	AUTORES	ESCALA	ÍTEMS	FIABILIDAD
		<ul style="list-style-type: none"> El vigor se evalúa mediante seis ítems que hacen referencia a altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja 		
UWES (Versión extendida)	Schaufeli y Bakker (2003)	<ul style="list-style-type: none"> La dedicación se evalúa con cinco ítems que se refieren al nivel de sentido o significado que tiene el trabajo para la persona La absorción se mide con 6 ítems que se refieren a estar felizmente inmerso en el trabajo y presentar dificultad para dejarlo 	17	Entre 0,80 y 0,90
UWES (Versión abreviada)	Schaufeli y Bakker (2003)	<ul style="list-style-type: none"> Vigor, dedicación y absorción se evalúan mediante tres ítems de cada una de las escalas 	9	Índices adecuados de fiabilidad

Cabe señalar, que entrevistas cualitativas estructuradas aplicadas a un grupo heterogéneo de trabajadores/as holandeses que obtuvieron puntajes altos en el UWES, mostraron que los trabajadores/as *engaged* son agentes activos, que toman la iniciativa en el trabajo y generan su propia retroalimentación positiva. Además, sus valores parecen coincidir con los de la organización en la que trabajan y también parecen estar comprometidos en otras actividades fuera del trabajo. Los resultados también mostraron que a pesar de que los trabajadores/as con *engagement* participantes en las entrevistas manifestaron sentirse cansados algunas veces, (como los empleados/as con *burnout*, quienes refirieron la fatiga como algo exclusivamente negativo), éstos otros describieron su cansancio como un estado en cierto modo

satisfactorio porque estuvo asociado a logros positivos. Algunos de los empleados/as con *engagement* entrevistados refirieron haber presentado *burnout* anteriormente, lo cual indica la presencia de cierta resiliencia y el uso de estrategias de afrontamiento efectivas.

Por otra parte, desde el año 2002 la literatura empieza a considerar *burnout* y *engagement* como características de otros ambientes, no laborales. Esto deja al descubierto para la comunidad científica que grupos como los estudiantes también están expuestos a vivir en sus estudios sensaciones negativas y positivas que los hace estar más o menos comprometidos con sus labores académicas, y es aquí cuando aparecen los conceptos de *burnout* académico y *engagement* académico, respectivamente. Ambos constructos, son valorados actualmente por versiones para estudiantes del MBI y la UWES: la escala de *Burnout Académico* o *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) y la escala de *engagement Académico* o *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-Student)*, respectivamente.

Así, el UWES-S ó (*UWES-Student*), ha permitido estudiar el *engagement* en alumnos/as universitarios en España, Portugal y Holanda (Salanova, Cifre y Martínez, 2005), manteniéndose la estructura de las tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción), siendo igualmente más estable en distintas muestras la versión de 9 ítems.

A modo de resumen, podemos decir que el UWES (*Utrecht Work Engagement Scale*) presenta las siguientes propiedades psicométricas:

- Las tres subescalas presentan consistencia interna y estable a lo largo del tiempo.
- La estructura trifactorial se confirma y aparece invariable entre las muestras de los diferentes países.
- El *engagement*, evaluado con el UWES se relaciona negativamente al *burnout*, así como aún cuando la realización personal carga sobre *engagement* en lugar de cargar sobre *burnout*.

- El *engagement* correlaciona con la edad de forma positiva, esto es, los trabajadores/as más mayores se sienten más *engaged* con el trabajo que los trabajadores/as más jóvenes (Schaufeli y Bakker, en prensa).
- En función del sexo, los hombres puntúan más alto en los niveles de *engagement* que las mujeres. Estas diferencias son significativas estadísticamente hablando, a nivel práctico resultan irrelevantes.
- Respecto al tipo de ocupación, los directores/as, ejecutivos/as y autónomos/as puntúan alto en *engagement*; mientras que trabajadores/as de cuello azul, policías y personal de atención a los demás puntúan relativamente bajo.

En definitiva, contar con un instrumento de medición de *engagement* constituye el primer paso para una intervención organizacional basada en variables positivas de los empleados/as. De esta manera, las organizaciones laborales en general y los departamentos de recursos humanos en particular, pueden verse beneficiados con este instrumento al permitir la evaluación rápida y confiable de este constructo. Este puede ser un buen paso para optimizar los niveles de bienestar y motivación de los mismos; ya que, teniendo estos niveles adecuadamente medidos, pueden diseñarse acciones de mejora y optimización de los procesos laborales.

No obstante, para incrementar el *engagement* de los empleados/as, se debe saber no sólo qué es y cómo medirlo, sino también cuáles son sus causas y sus consecuencias. Al objeto de conocer aquellas características que la investigación científica ha considerado como favorecedoras de la gestión de puestos de trabajo positivos, esto es, que contribuyen a mejorar y optimizar la salud psicosocial de los empleados/as, en el siguiente apartado nos detenemos en su estudio.

3.5. CAUSAS DEL *ENGAGEMENT*

El *engagement*, entendido como estado psicológico, está mediando el impacto de los recursos laborales y de los recursos personales en los resultados organizacionales. Dicho de otra manera, esto significa que los recursos tanto laborales como personales tienen un impacto indirecto en los resultados organizacionales a través del estado psicológico de los trabajadores/as (Salanova y Schaufeli, 2004, 2009).

Entre las principales causas del *engagement* se encuentran tanto los recursos laborales (ej., autonomía, el apoyo social y *feedback*), los recursos personales (ej., autoeficacia, optimismo, resiliencia), la recuperación debida al esfuerzo, y el contagio emocional fuera del trabajo. Según hemos señalado anteriormente, así como el origen del *burnout* se emplaza en unas elevadas demandas laborales y puede provocar deterioro en la salud del trabajador/a, el *engagement* se relaciona con la disponibilidad de recursos laborales y favorece un mayor compromiso organizacional (Salanova et al., 2000; Flores, 2011; Acosta et al., 2012).

3.5.1. RECURSOS LABORALES

En casi cualquier tipo de trabajo, en general podemos distinguir dos características: demandas y recursos laborales. Las demandas son características de la organización del trabajo que requieren un esfuerzo del empleado/a para ser realizadas. Los recursos laborales son necesarios para hacer frente a las demandas. Éstos juegan un importante rol por el papel fundamental que ejercen como motivadores en sí mismos. En este sentido, la mayoría de las investigaciones coinciden en que los recursos laborales son el factor más importante del *engagement* (Schaufeli y Salanova, 2008; Bakker y Leiter, 2010). De manera que, estimulan el *engagement* y la iniciativa de los empleados/as, y con el tiempo, el *engagement* y la iniciativa personal dan paso a más recursos (Salanova et al., 2012). Así, cuantos más recursos laborales estén disponibles, aumenta la probabilidad de tener más empleados/as vinculados psicológicamente (Yu, 2009; Tetrick, Quick y Gilmore, 2012).

Los recursos laborales se refieren a los aspectos psicológicos, sociales, organizacionales y físicos del trabajo que permiten la consecución de objetivos laborales, tienen un efecto amortiguador de las demandas laborales y/o estimulan el desarrollo o crecimiento personal (Demerouti et al., 2001; Bakker y Demerouti, 2007; Bakker, 2011; Tims, Bakker y Derks, 2012). Los estudios confirman que, en general, los recursos y prácticas organizacionales saludables (recursos de tarea, recursos sociales, prácticas organizacionales saludables) tienen un impacto positivo sobre la salud de los empleados/as, propiciando la eficacia colectiva, *engagement* con el trabajo y resiliencia (Salanova y Schaufeli, 2004, 2009; Van Knippenberg, 2012). Por el contrario, la falta o inadecuación de los recursos incrementan las demandas laborales y, por tanto, pueden contribuir indirectamente a la génesis de estresores laborales.

De este modo, y de acuerdo con los modelos explicativos del *engagement*, los puestos de trabajo que cuentan con la existencia de recursos laborales generan el bienestar psicológico positivo de los empleados/as, dando lugar a la creación de organizaciones positivas. En este sentido, con el fin de incrementar el bienestar psicológico de los empleados/as, (Warr, 1990, en Salanova et al., 2005b) desarrolla un modelo en el que describe los 7 recursos laborales más importantes que afectan al bienestar psicológico de los empleados/as:

1. Oportunidad para el uso de habilidades.
2. Demandas laborales realistas.
3. Claridad de las tareas y del rol laboral.
4. Autonomía en el trabajo.
5. Oportunidades para el contacto social.
6. Variedad de las tareas.
7. Existencia de información y *feedback* sobre el trabajo realizado.

De todos ellos, a continuación vamos a definir aquellas características que han mostrado un mayor efecto sobre la salud de los trabajadores/as y para generar organizaciones positivas.



Figura 17. Recursos laborales que fomentan el *engagement*. Fuente: Elaboración propia.

1. Oportunidad para el uso de habilidades

Este recurso se refiere a la oportunidad que ofrece el puesto para que el trabajador/a utilice y desarrolle sus propias habilidades. Las habilidades se entienden como la capacidad cognitiva necesaria para desempeñar las funciones del puesto de trabajo. Los estudios ponen de manifiesto que las empresas que favorecen el uso de las habilidades que sus empleados/as poseen, obtienen trabajadores/as más satisfechos, con niveles de autoestima más altos y con mayores indicadores de bienestar psicosocial (Salanova y Llorens, 2007; Acosta, Salanova y Llorens, 2013).

2. Demandas laborales realistas

En línea con los modelos estudiados, la presencia de demandas laborales realistas se consideran características positivas y necesarias para generar puestos activos y motivadores que fomenten el desarrollo personal. Pero si existen excesivas demandas en relación con las competencias, conocimientos y habilidades de la persona, aparecen problemas de estrés. Al respecto, Warr (1987) señala como positivas la presencia demandas laborales siempre y cuando los empleados/as cuenten con los recursos laborales necesarios para afrontarlas. Por otra parte, la falta de carga de trabajo puede resultar también estresante para el trabajador/a. Es decir, si el trabajo requiere pocas tareas o éstas son muy simples, rutinarias y aburridas en relación a las habilidades y destrezas del trabajador/a, igualmente pueden resultar perjudiciales (Peiró, 1993; Bakker, Rodríguez y Derks, 2012).

Centrándonos en el ámbito docente, la sobrecarga de trabajo se define en torno a cuatro parámetros (elevado número de tareas multifacéticas a las que hacer frente, altos niveles de responsabilidad, transferencia al profesor/a de elevadas expectativas de rendimiento por parte de directivos/as y colegas, la exigencia de resultados en un periodo breve de tiempo). En este contexto, los profesores/as pueden sentir que les falta preparación suficiente y que tienen pocas oportunidades para aprender y desarrollarse profesionalmente para tratar con los retos y problemas a los que se ven enfrentados/as. Esto produce dudas e inseguridad acerca de la propia competencia para cumplir las expectativas de otros (ej., familia, centro, sociedad). De modo que la percepción de desproporción entre demandas y capacidades contribuye al desarrollo de bajas creencias de autoeficacia.

3. Claridad de tareas y rol laboral

Este recurso laboral alude al grado en que el trabajador/a tiene información clara respecto a lo que se espera de él, así como sobre diferentes aspectos del trabajo como: información sobre las consecuencias de la conducta, sobre el resultado de la realización de sus tareas, sobre el futuro del trabajo, y sobre la conducta requerida (Peiró, 1993; Youssef y Luthans, 2012; Mone y London, 2014). En la profesión docente,

la ambigüedad de rol está asociada con vaguedad respecto a las metas de la organización, definición del propio trabajo (ej., el impacto de la propia acción en los estudiantes).

4. Autonomía en el trabajo

La autonomía o control en el puesto de trabajo se considera como un recurso clave en la mayoría de los modelos de estrés (Karasek, 1979; Hackman y Oldham, 1980; Warr, 1987; Fried, Grant, Levi, Hadani y Slowik, 2007).

Podemos distinguir dos aspectos básicos del control: a) control de tiempos; y b) control de métodos. El control de tiempos se refiere al grado en que las personas pueden decidir cuándo llevar a cabo una determinada tarea. Por otro lado, el control de métodos se refiere a la capacidad que tiene el trabajador/a para decidir cómo va a realizar la tarea (Jackson, Wall, Martín y Davis, 1993; Hakanen, Perhoniemi y Toppinen-Tanner, 2008; Morris y Venkatesh, 2010). Finalmente, y de acuerdo al Modelo Demandas-Control, la presencia de altas demandas laborales y altos niveles de control en el puesto puede favorecer la aparición de puestos activos, que faciliten el aprendizaje y la motivación de los trabajadores/as.

En el caso concreto de la docencia, una excesiva presión burocrática (realización de memorias exhaustivas sobre el trabajo a realizar), la presión por alcanzar ciertos estándares o cubrir determinados contenidos, las pocas oportunidades para la expresión personal o para tomar iniciativas sobre nuevos enfoques, innovaciones o cambios, y la poca participación en la toma de decisiones de la organización escolar, reducen la percepción de autonomía.

Ejemplo de ello, Bakker y Bal (2010) llevan a cabo una investigación con 54 profesores/as principiantes de Holanda. Cada viernes a lo largo de cinco semanas consecutivas de trabajo los/las docentes responden cuestionarios cortos. Los resultados de este estudio revelan que, el *engagement* semanal, es predictor de los niveles de autonomía, intercambio de ideas con el supervisor/a y oportunidades de desarrollo de la semana posterior.

5. Variedad

Podemos distinguir dos tipos de variedad en el trabajo: variedad intrínseca y variedad extrínseca. La variedad intrínseca es el grado en que un trabajo requiere diferentes actividades para llevarlo a cabo implicando el uso de diferentes habilidades por parte del trabajador/a (Hackman y Oldham, 1980; Warr, 1987). Por otra parte, la variedad extrínseca son los aspectos del trabajo relacionados con otros aspectos del entorno del trabajo, como la música ambiental, cambios en la iluminación, oportunidad de mirar al exterior, etc. (Peiró, 1993; Leung, Ip y Leung, 2010).

6. Oportunidades para el contacto social

La percepción del apoyo social es crucial para el individuo. Saber que se puede contar con el apoyo de compañeros/as y el propio supervisor/a en caso de que se necesite, se considera un recurso organizacional muy importante. El apoyo social es uno de los recursos más estudiados en la investigación (Kahn y Byosiére, 1992; Whitman, Van Rooy y Viswesvaran, 2010; Yáñez, Arenas y Ripoll, 2010). Éste se puede manifestar a través de un apoyo de tipo emocional, es decir, a través de sentimientos de empatía, estima, y confianza, así como proporcionando apoyo de tipo instrumental, por ejemplo, ayudando a un compañero/a cuando le surge un problema (Jones y Fletcher, 1996; Searle y Billsberry, 2011).

Cabe señalar en este punto, la importancia del deterioro de las relaciones con colegas y directivos de los/las docentes. Los problemas de relación afectiva, como los conflictos y tensiones con la dirección, o la ausencia de colaboración y apoyo de los/las colegas, son una de las principales causas de insatisfacción laboral de este colectivo (Van Droogenbroeck et al., 2014).

En suma, cuando los empleados/as reciben suficiente apoyo de sus colegas, sienten que son más eficaces y están más comprometidos/as. Si tenemos en cuenta que pasamos una gran parte de nuestro tiempo en el trabajo, las relaciones interpersonales con los compañeros/as y clientes o usuarios cobran una especial relevancia para nuestra identidad como personas y nuestro equilibrio físico y mental. A

través de estas redes sociales de apoyo las personas obtienen información, adquieren nuevas habilidades o mejoran las que ya poseen, obtienen refuerzo social, apoyo emocional y *feedback* sobre el nivel de ejecución de la tarea.

7. Información y *feedback* sobre el trabajo realizado

La información recibida sobre el trabajo realizado y sus resultados también se considera un recurso organizacional clave (Hackman y Oldham, 1980). El *feedback* hace referencia al grado en que la realización de la actividad laboral proporciona a la persona información clara y directa sobre la eficacia de su desempeño. Este puede ser proporcionado, por ejemplo, por la manera en que el puesto está diseñado, por el propio supervisor/a, o por los propios compañeros/as de trabajo.

En este sentido, Maslach argumenta lo siguiente:

...las profesiones de servicio humano tratan regularmente con las emociones y retroalimentación negativas, en realidad, un “buen día” es a menudo aquel en que nada malo sucede. En otras palabras, no hay un refuerzo positivo, simplemente una falta de refuerzo negativo. (Maslach, 2009: 4).

El *feedback* es responsable de la aparición de consecuencias positivas tales como un incremento en las creencias de eficacia, bienestar psicológico, satisfacción y mejoras en la productividad (Morris y Venkatesh, 2010).

Cuando el empleado/a percibe una falta de reciprocidad en el intercambio social, decimos que se ha violado el contrato psicológico; pero cuando lo que existe es reciprocidad, el contrato psicológico se mantiene vigente. La noción de contrato psicológico se refiere a las expectativas que tienen los empleados/as respecto a la naturaleza de sus intercambios con la organización (Johnson y Chang, 2008; Carvalho, Alves, Peixoto y Bastos, 2011). Dichas expectativas son aspectos tangibles como la carga de trabajo, o el apoyo social de los compañeros/as, y supervisores/as.

Dicho de otro modo, el contrato psicológico refleja la noción subjetiva que tiene el propio empleado/a de reciprocidad: el empleado/a espera obtener unas ganancias o resultados en la propia organización que son proporcionales a sus *inputs* o inversiones en tiempo, esfuerzo y ganas (Dávila y García, 2012; Peters, Haslam, Ryan y Fonseca, 2013; He y Brown, 2013). Como se ha expuesto, aquí juegan un papel crucial para conseguir altos niveles de *engagement* los supervisores/as y mandos intermedios como ejecutores/as de los diversos contratos psicológicos (Omar, 2011; Paliszkievicz, 2011; Cruz-Ortiz, Salanova y Martínez, 2013). Así, el hecho de mantener vigente el contrato psicológico entre empleado/a-organización emerge como una técnica útil para la optimización del *engagement* (Tetrick et al., 2012; He y Brown, 2013), y como sinergia para evitar el *burnout*. De hecho, estudios realizados con diversas muestras de profesionales, demuestran la importancia que tienen la presencia de conflictos interpersonales y la falta de reciprocidad en los intercambios sociales del ambiente laboral en la génesis y desarrollo de la sintomatología del *burnout* (Gil-Monte, Carretero y Roldán, 2005; Hurtado y Pereira, 2015).

Como resumen, los recursos laborales mantienen una relación recíproca con el *engagement*. Los empleados/as *engaged* no sólo hacen uso de los recursos laborales disponibles, sino que también son capaces de crear sus propios recursos para mantener su compromiso. Los estudios realizados confirman que las oportunidades de desarrollo profesional, las relaciones de apoyo entre compañeros/as de trabajo, la retroalimentación sobre el desempeño y el desarrollo de competencias de los empleados/as, tienen un impacto positivo sobre la salud de los empleados/as (como eficacia colectiva, *engagement* y resiliencia), que, a su vez, tienen un impacto positivo sobre los resultados (ej., desempeño, compromiso y resultados de excelencia).

No obstante, además de los recursos laborales que acabamos de describir, no podemos olvidar el papel clave que juegan los recursos personales en el desarrollo del *engagement*. A continuación, vemos estos recursos personales más detalladamente.

3.5.2. RECURSOS PERSONALES

La autoeficacia es otro aspecto importante del funcionamiento organizacional positivo. Desde la Teoría Social Cognitiva la autoeficacia se ha definido como: *Las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados* (Bandura, 1997: 3) y se considera de vital importancia en el control de los elementos del entorno. Del mismo modo, Bandura (2012) expresa que los logros humanos y el bienestar requieren un sentido optimista de la autoconfianza para superar los numerosos obstáculos hacia el éxito.

Según ha quedado descrito, los estudios demuestran que el *engagement* está relacionado con la existencia de recursos personales, como son las creencias en la propia eficacia personal o autoeficacia. Ejemplo de ello, una investigación tuvo como objetivo poner a prueba un modelo causal sobre los efectos de las creencias de autoeficacia sobre el bienestar psicológico en los empleados/as (*engagement*), en una muestra formada por 874 trabajadores/as de diferentes grupos ocupacionales de la provincia de Castellón. El 47.4% de los participantes fueron mujeres y un 52.6% fueron hombres de una edad media de 38 años. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de experiencias relacionadas con el trabajo (CET) y las variables a medir fueron: autoeficacia generalizada, recursos laborales y *engagement*. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las creencias de eficacia inciden de forma positiva tanto sobre el control percibido en la tarea, como en el *engagement*. Es decir, los niveles elevados de autonomía o control en la tarea potencian el *engagement*, poniéndose en evidencia el hecho de que, ciertos aspectos de carácter organizacional que formen parte de las posibilidades de acceso por parte del empleado/a, inciden de forma significativa en cómo éste desempeña las tareas de su puesto de trabajo, y sobre su bienestar psicosocial.

Del mismo modo, Salanova et al. (2005b) llevan a cabo una investigación donde se pone a prueba las creencias de eficacia en estudiantes universitarios. La muestra está constituida por 353 estudiantes de los cuales 203 son españoles/as y 150 belgas, cuyas edades oscilan entre 20 y 41 años, siendo la edad media de 22 años. Los miembros del equipo de investigación administran los instrumentos de medida tanto en España como en Bélgica, dando como resultado que las creencias de eficacia se relacionan de forma positiva y significativa con el *engagement* (espiral positiva hacia arriba), y de forma negativa y significativa con el *burnout* (espiral negativa hacia abajo). El principal hallazgo de esta investigación es la evidencia empírica mostrada sobre el modelo espiral de la eficacia como un círculo vicioso (con la ineficacia), y como un círculo virtuoso (con la eficacia).

En suma, la autoeficacia es tanto causa como consecuencia de la vinculación psicológica, lo que apoya la idea de la existencia de espirales positivas o hacia arriba: esto es, las creencias en las propias competencias para realizar bien el trabajo influyen positivamente en la vinculación psicológica (altos niveles de vigor, dedicación y absorción), que, a su vez, influyen en consolidar aún más esas creencias en la propia eficacia. Además, la autoeficacia no sólo optimiza los niveles de *engagement*, sino que también disminuye los niveles de *burnout* (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006). En consecuencia, una autopercepción de baja eficacia es un desencadenante del síndrome de *burnout*.

En síntesis, la autoeficacia es un valioso recurso de tipo personal para afrontar las demandas laborales, ya que actúa como amortiguador de los estresores, y una importante fuente de bienestar para los trabajadores/as.

➤ Esperanza

La esperanza es un estado motivacional positivo que genera en los empleados/as un intento por conseguir objetivos por medio de un sentido de agencia personal que les provee de la fuerza de voluntad necesaria para ello (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009). Además, se ha podido relacionar que poseer un alto nivel de esperanza ayuda a elevar los niveles de bienestar psicológico y bienestar subjetivo (Rand y

Cheavens, 2009; Halama, 2010; Martínez, Cassaretto, 2012). De este modo, los empleados/as con altos niveles de esperanza suelen mostrar mayores niveles de desempeño, satisfacción laboral y mayor compromiso con la empresa (Luthans y Youssef, 2004; Zanon, Roat, Cerentini y Hutz, 2013).

➤ Resiliencia

Otro valioso recurso es la resiliencia. Como hemos referido en capítulos anteriores, la resiliencia: *Es una capacidad psicológica positiva que ‘rebota’ la adversidad, incertidumbre, conflicto y fracaso; que supone un cambio positivo, progreso y aumento de responsabilidad. No sería la capacidad para salir ileso de una batalla, sino ser vencedor* (Luthans, 2002a: 702). Así, las personas resilientes son competentes socialmente, tienen capacidad para solucionar problemas, autonomía y afrontan mejor los cambios, adversidades y riesgos (Luthans, Vogelgesang y Lester, 2006; Masten y Wright, 2010).

Algunos atributos de los sujetos con alta resiliencia en el trabajo son la competencia social, habilidad en la solución de problemas, autonomía y el sentido de propósito futuro. Se desenvuelven mejor en ambientes difusos que las personas con baja competencia de resiliencia, ya que afrontan mejor los cambios, adversidades y riesgos. Todo ello, hace de la resiliencia un valioso recurso en el mundo laboral actual. Además, se ha informado que el nivel de resiliencia de los empleados/as correlaciona positivamente con satisfacción, compromiso y felicidad (Matos, Neushotz, Griffin y Fitzpatrick, 2010). Asimismo, diferentes investigaciones sugieren que el efecto de la resiliencia sobre el *burnout* está mediado por la variable *engagement*. De modo que, las personas con bajas puntuaciones en resiliencia, tienen menores niveles de *engagement*, y estos menores niveles en compromiso laboral están asociados con altas puntuaciones de *burnout* (Van Knippenberg, 2012).

Cabe señalar, un estudio llevado a cabo con cuidadores/as formales de ancianos en el cual se relacionan los aspectos positivos de la resiliencia con el *engagement* y el *burnout*. Los resultados obtenidos indican que los cuidadores/as con baja resiliencia parecen sufrir mayor agotamiento y actitudes de indiferencia en el trabajo y, por el

contrario, los sujetos con alta resiliencia logran mayor *engagement*, lo cual reduce su vulnerabilidad frente a situaciones de riesgo laboral, como el *burnout* (Salanova et al., 2001; Manzano, 2002; Menezes de Lucena et al., 2006; Masten y Wright, 2010). Estos resultados confirman que la resiliencia predispone a menores niveles de *burnout* en la medida que incrementa las dimensiones de *engagement*.

Es decir, en presencia de situaciones de adversidad laboral, los trabajadores/as más resilientes tienen la capacidad de utilizar su energía e implicación laboral para sobreponerse a las dificultades, adaptarse adecuadamente y experimentar emociones positivas; mientras que los trabajadores/as menos resilientes tienen predisposición a las emociones negativas, a sobrevalorar el riesgo e incrementar su efecto con cansancio e indiferencia en el trabajo. Probablemente, este hallazgo permita apuntar a que las características positivas del *engagement* (vigor, dedicación y absorción) y la fortaleza de la persona (resiliencia), son aspectos que diferencian a unos individuos de otros para una buena adaptación al medio y que actúan como protectores ante el riesgo de *burnout*.



Figura 18. Recursos personales que fomentan el *engagement*. Fuente: Elaboración propia.

➤ Optimismo

El optimismo es otra variable de personalidad que recientemente ha adquirido relevancia dentro del proceso de *burnout* y que está siendo objeto de estudio por sus implicaciones adaptativas tanto en área de la salud como en el ámbito laboral (Seligman, 1990; Carver y Scheier, 1992). Dentro de la psicología organizacional positiva el optimismo es un proceso realista que incluye una evaluación de lo que se puede o no se puede lograr en una situación particular (Fredrickson y Dutton, 2008; Seligman, 2011). Los empleados/as optimistas esperan que les sucedan cosas buenas, son persistentes, no dudan ni vacilan ante condiciones adversas, y esperan obtener buenos resultados, aunque las cosas se pongan difíciles (Moyano, 2010; Clark y Eisenstein, 2013; Luthans, Youssef y Avolio, 2015). En general, se ha encontrado que una actitud optimista ante situaciones retadoras se relaciona con la confianza y la persistencia en la conducta. Por el contrario, una actitud pesimista hace que las personas se manifiesten dudosas y vacilantes. Como es de suponer, estas diferencias tienen consecuencias en la forma de afrontar los cambios, la adversidad y la experiencia de estrés en el trabajo. De tal forma que, con una actitud optimista, se tienden a utilizar estrategias centradas en el problema, especialmente cuando la situación es controlable. Pero ante situaciones incontrolables, sencillamente, las aceptan tal como son.

Numerosos estudios, destacan que dicha variable ejerce una influencia diferencial en la valoración y afrontamiento de las dificultades, en el desenvolvimiento en el mundo social y académico, y en el bienestar psíquico y físico de las personas, y señalan que optimismo y pesimismo correlacionan de manera significativa con la vinculación laboral (*engagement*), con autoeficacia, y con desgaste profesional de manera diversa (Carver y Scheier, 1992). Otras investigaciones en esta línea, encuentran una correlación positiva entre *burnout* y el estado de ánimo negativo (Moya-Albiol et al., 2005; Garrido y Pacheco, 2012).

➤ Elevación

Finalmente, por la importancia que tiene en el ámbito del trabajo y las organizaciones, nos centramos en la elevación. Este concepto se refiere al estado de bienestar y satisfacción que se asocia a los actos prosociales de ayuda y apoyo a los demás. Este estado emocional de elevación es considerado como emocionalmente positivo y se asocia a expresiones faciales de gozo y gratitud al manifestar un comportamiento más cívico y social. La ejecución de estos actos reporta un estado placentero que implica manifestaciones de activación y alegría, al tiempo que provoca sentimientos positivos en los demás como el agradecimiento y el deseo de afiliación.

En el ambiente laboral, por ejemplo, la elevación se concreta en comportamientos de apoyo y ayuda ante las demandas del trabajo. Así, las conductas prosociales, cívicas y la voluntariedad en el trabajo están relacionadas con la elevación. Desde esta perspectiva, se experimenta elevación al ayudar a un compañero/a que se encuentra en apuros sin buscar el reconocimiento o la recompensa, sino por la satisfacción que supone el realizar el acto en sí. Sin embargo, aunque no es su propósito, estos comportamientos dan lugar al establecimiento de vínculos entre trabajadores/as y contribuye a generar un clima de apoyo grupal y organizacional. En las organizaciones, este estado afectivo se valora muy positivamente por su tendencia prosocial y también se ha mostrado su relación con la conducta extra-rol (Halbesleben y Wheeler, 2008), conducta cívica o ciudadanía organizacional. Al ser un valor socialmente valorado, las personas que lo experimentan son personas bien aceptadas e integradas dentro de los equipos de trabajo y mantienen buenas relaciones sociales.

➤ Recuperación debida al esfuerzo

El nivel de *engagement* que se experimenta en el trabajo está asociado positivamente con el grado de recuperación que presentan los empleados/as al día siguiente de un día laborable (Sonnentag, 2003). De modo que los empleados/as que se sienten suficientemente recuperados de la tensión generada por el trabajo del día anterior, al día siguiente se sienten con niveles de *engagement* mucho más altos que aquellos que no se han recuperado durante su tiempo libre de esos esfuerzos

realizados (Demerouti y Sanz Vergel, 2012). Estos niveles de *engagement*, ayudan al trabajador/a a tomar nuevas iniciativas y establecer nuevas metas de trabajo. Por el contrario, cuando el balance entre esfuerzo y recuperación se rompe, las demandas se convierten en estresores que promueven respuestas psicológicas negativas, generalmente *burnout*, y pueden conducir a trastornos cardiovasculares, depresión, enfermedades psicosomáticas y ansiedad.

➤ **Contagio emocional fuera del trabajo**

Diversos autores y autoras han reportado que los empleados/as que llevan sus sentimientos positivos del trabajo a la casa o viceversa, presentan mayores niveles de *engagement* comparados con aquellos que no hacen este intercambio positivo entre los contextos (Salanova et al., 2000). Es decir, una conciliación positiva entre trabajo-familia se asocia también con el *engagement* (Calvo-Salguero, Carrasco-González y De Lecea, 2010). Además, en un estudio entre parejas, se observa que los niveles de vigor y dedicación al trabajo por parte de las esposas influye en los niveles de vigor y dedicación de los esposos, y viceversa (Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2003; McNall, Nicklin y Masuda, 2010). Esto significa que el *engagement* es, digámoslo así: contagioso. Algunas investigaciones indican al respecto que, esta naturaleza contagiosa del *engagement* entre una persona y otra, sugiere que puede existir un proceso de contagio emocional el cual se refiere a la tendencia a imitar de forma automática las expresiones emocionales de los demás, comunicadas a través de la expresión facial, las vocalizaciones, las posturas y movimientos y converger emocionalmente hablando.

Según todo lo expuesto en este apartado, tanto los recursos laborales, identificados como antecedentes del *engagement*, como los recursos personales (ej., la autoeficacia), pueden ayudar a los profesionales en el ámbito de la docencia a afrontar las situaciones difíciles y mantener así su implicación y la percepción de éxito profesional.

No obstante, es necesario tener en cuenta que los recursos personales son tan sólo una parte del afrontamiento en situaciones laborales que están claramente

influidas por variables de carácter organizacional y social. De hecho, la relevancia de la dimensión dedicación nos remite también a elementos implicados en temáticas tradicionales como la motivación laboral y que se vinculan a la propia tarea y a las condiciones en que se desarrolla el trabajo: el reto, el desafío, el significado, su reconocimiento organizacional y profesional, etc. Aspectos no siempre atendidos desde las organizaciones y políticas educativas. Por ello, es fundamental centrarse en el contexto laboral, tanto para establecer una adecuada organización del trabajo como para facilitar la posibilidad de acceder a recursos de carácter personal que puedan ser necesarios (formación, desarrollo habilidades, etc.).

En conclusión, tanto los recursos laborales como los recursos personales, son necesarios para un buen desempeño laboral y buen *engagement*. El resultado que se establece entre los recursos y el desempeño laboral (proceso dinámico) es la ganancia. Es decir, un elevado nivel de *engagement* mejora el rendimiento laboral de los trabajadores/as y de las organizaciones. Por este motivo, dada la relevancia que adquieren las consecuencias del *engagement* tanto para los individuos como para las organizaciones, en el siguiente apartado abordamos su estudio.

3.6. CONSECUENCIAS DEL *ENGAGEMENT*

La vinculación psicológica con el trabajo genera consecuencias tanto para el individuo como para la organización (Schaufeli y Salanova, 2008). A nivel individual, el *engagement* proporciona una fuerte identificación con el trabajo, una buena salud mental, incluyendo emociones positivas, y un riesgo bajo de quemarse por el trabajo. Genera también buen desempeño, aumento en la motivación intrínseca y la adquisición de recursos de trabajo y personales, particularmente, autoeficacia.

Desde este punto de vista organizacional, diversos estudios señalan que el *engagement* está positivamente relacionado con el compromiso organizacional (Dey, 2012; Mohamed y Anisa, 2012; Gupta y Singh, 2013), con la conducta extra-rol, con la iniciativa personal, con el rendimiento y con la calidad del servicio (Salanova y Schaufeli, 2009; Böckerman y Ilmakunnas, 2012; Acosta et al., 2013).

Asimismo, se ha encontrado que el *engagement* se relaciona negativamente con el ausentismo, la rotación y la tendencia a abandonar la organización (Reynoso-Núñez y Ciófalo-Lagos, 2015).

En cuanto al compromiso organizacional, sin duda, la integración de las personas a la organización es un asunto de vital importancia, pues de este acoplamiento depende en gran medida que los intereses, objetivos y necesidades de cada uno lleguen a un nivel armónico que permita que la relación empleado/a-empresa perdure en el tiempo. Desde la perspectiva de los empleados/as, el compromiso organizacional permite estabilidad laboral, que impacta en prestaciones, jubilación, beneficios sociales, y garantiza cubrir necesidades tanto materiales como psicológicas (reconocimiento, desarrollo de habilidades, socialización, estatus). Para los investigadores/as, la importancia del compromiso organizacional se debe principalmente a que tiene un impacto directo en actitudes y conductas del empleado/a; como aceptación de metas, valores y cultura de la organización, menor ausentismo y baja rotación de personal, entre otros.



Figura 19. Consecuencias del *engagement*. Fuente: Elaboración propia.

Pese a que en la literatura se han propuesto múltiples definiciones del compromiso organizacional, todas coinciden en señalar que se trata de una vinculación que establece el individuo con la organización. Como consecuencia de este compromiso, los trabajadores/as comprometidos crean en sí mismos mayor interés por aprender, por innovar y por superar desafíos a través de las actividades laborales. No obstante, el principal motivo por el cual existe un creciente interés por parte de los/las investigadores/as y directivos/as en el concepto de *engagement*, es su valor predictivo del desempeño. Por esta razón, cada vez son más los estudios que corroboran la relación positiva que existe entre el *engagement* y el desempeño de los empleados/as (de tarea y extra rol).

En esta línea de estudios, Salanova, Agut y Peiró (2005) llevan a cabo una investigación con el personal del área de hoteles y restaurantes en España. Se pide información sobre los recursos organizacionales, *engagement* y clima de servicio a los empleados/as (N=342) de 56 restaurantes y de recepciones de 58 hoteles; mientras que a los clientes (N=1.140) de estas empresas, se les pregunta sobre su fidelidad y el desempeño de los empleados/as. Los análisis de los modelos de ecuación estructural muestran que los recursos organizacionales y el *engagement* son predictores del clima de servicio, el cual, a su vez, es predictor para el desempeño y, en consecuencia, para la fidelidad del cliente. Es decir, los niveles de *engagement* experimentados por los empleados/as tienen un impacto positivo en el clima de servicio al cliente, los cuales, a su vez, son predictores de conductas superiores al rol y la satisfacción de los usuarios.

Asimismo, Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli (2009b) en un estudio realizado con empleados/as griegos de restaurantes de comida rápida, obtienen argumentos convincentes a favor del valor predictivo del *engagement* para las ventas diarias de cada local. Los autores investigan cómo las fluctuaciones diarias en los recursos laborales (autonomía, formación y clima del equipo de trabajo) se relacionan con cambios diarios (autoeficacia, autoestima y optimismo), el *engagement* y el nivel de ingresos. Los resultados indican que el nivel diario de recursos laborales tiene un efecto en el *engagement*, y que el *engagement* a su vez muestra una relación positiva

con el nivel de ingresos diarios. Dicho de otro modo, los empleados/as se sienten más comprometidos en los días en que se dispone de más recursos laborales de lo habitual.

De manera que los recursos laborales diarios, así como el acompañamiento del supervisor/a y el buen ambiente de trabajo, contribuyen a mejorar los niveles de optimismo, autoeficacia y autoestima de los empleados/as, los que, a su vez, explican el compromiso diario. Es importante destacar, que en los días en que los trabajadores/as demuestran estar más comprometidos, los restaurantes reportan mayores ganancias. Además, dichos autores añaden, que la formación también influye en el nivel de *engagement* (a través del optimismo), y de ingresos de los días posteriores. En consecuencia, se puede sostener que la organización juega un papel fundamental en la promoción del *engagement*, presentando a sus empleados/as trabajos desafiantes y provistos de recursos.

También se ha hallado relación positiva entre el *engagement* y la proactividad. Según Bakker, Demerouti y Xanthopoulou (2011) la proactividad en el trabajo es entendida como un tipo especial de conducta enfocada a un objetivo específico, la cual es automotivada, anticipatoria y orientada a generar cambio frente a un objetivo específico. Por su parte, Bindl y Parker explican cómo pueden ser los individuos proactivos:

...individual proactivity is directed towards one's individual job (e.g., improving one's work procedures), team proactivity is directed towards helping the team and other team members (e.g., making improvements to the way the team works), and organization member proactivity is directed towards changing wider organization systems or practices (e.g., improving systems for knowledge management across the organization). (Bindl y Parker, 2010: 7).

En suma, numerosos trabajos se han centrado en la relación que existe entre *engagement* y conducta proactiva en el trabajo. Por ejemplo, en un estudio por encuesta realizado con empleados/as holandeses de diferentes ocupaciones, se observa relación positiva entre *engagement*, por un lado, y la capacidad de innovación,

por otro (Schaufeli, Taris y Bakker, 2006). En concreto, se comprueba que los empleados/as *engaged* son más propensos a inventar nuevas soluciones para los problemas que surgen en el trabajo. Consistente con esta investigación, Hakanen, Perhoniemi y Toppinen-Tanne (2008) en un estudio longitudinal realizado con dentistas finlandeses, descubren un vínculo positivo entre *engagement*, por un lado, y la iniciativa personal y la capacidad de innovación, por otro. También observan que los dentistas comprometidos suelen hacer más de lo que se les solicita, y tratan de involucrarse de manera más activa en los asuntos de la organización. Además, constantemente solicitan a sus pacientes opiniones e ideas de mejora para aplicar en su trabajo.

Asimismo, Salanova y Schaufeli (2008) realizan una investigación por encuesta de carácter transversal, en la que trabajan con los gerentes de una compañía de telecomunicaciones holandesa y empleados/as españoles del área de la tecnología. Dichos autores descubren la existencia de una relación positiva entre el *engagement* y la iniciativa personal autoinformada en el trabajo. Específicamente, en los análisis multigrupales observan en ambas muestras, que el *engagement* media totalmente la relación entre los recursos laborales y la conducta proactiva en el trabajo. En concreto, los empleados/as *engaged* son más propensos a inventar nuevas soluciones para solucionar los problemas.

En la siguiente Tabla, mostramos un resumen de las distintas consecuencias que el *engagement* genera tanto para el individuo, como para la organización.

Tabla 24. Consecuencias del *engagement*. Fuente: Elaboración propia.

CONSECUENCIAS PARA EL INDIVIDUO	CONSECUENCIAS PARA LA ORGANIZACIÓN
Fuerte identificación con el trabajo	Compromiso con la organización
Emociones positivas y buena salud mental	Alta motivación
Bajo riesgo de quemarse en el trabajo	Iniciativa personal
Buen desempeño	Conducta extra rol
Aumento de la motivación	Buen rendimiento
Adquisición de recursos de trabajo y personales (autoeficacia)	Calidad de servicio

Pero, el *engagement* en el trabajo no sólo es un fenómeno individual, sino que también ocurre en grupos. Es decir, desde una perspectiva colectiva, el *engagement* puede ser considerado como un proceso psicosocial emergente en los grupos que desencadena la potencia grupal o la eficacia colectiva. Este fenómeno se ha denominado *engagement* colectivo (Bakker y Leiter, 2010; Richardson y West, 2010). En este contexto, la investigación ha puesto de manifiesto que en muchas organizaciones el desempeño es el resultado del esfuerzo colaborativo, de tal modo que, el compromiso de una persona, puede transferirse a otras y mejorar de manera indirecta el desempeño del equipo (Bakker y Leiter, 2010; Torrente, Salanova y Llorens, 2013; Costa, Passos y Bakker, 2014). Por último, señalar que todas las consecuencias del *engagement* que acabamos de describir son de alto valor para el desarrollo de organizaciones positivas, ya que se ha observado que los trabajadores/as *engaged* presentan bajos niveles de depresión y estrés (Schaufeli, Taris y Van Rhenen, 2008) y menos quejas psicosomáticas.

3.7. SÍNTESIS

En este capítulo hemos pretendido ofrecer una panorámica sobre el nuevo paradigma de la psicología positiva aplicado al ámbito de las organizaciones y del trabajo. Hemos señalado cuáles son las mejores organizaciones para trabajar, aquellas que cuidan el contexto de trabajo y que son las que realizan las mejores prácticas. Además, hemos visto que las organizaciones positivas lo son en la medida en que los puestos cuentan con recursos laborales específicos. Estos recursos, resultan motivadores en sí mismos y, por tanto, generadores de experiencias positivas en el trabajo. Las personas queremos trabajar en organizaciones sanas en donde existan recursos que satisfagan nuestras metas y objetivos.

Del mismo modo, nos hemos centrado en algunas características de las personas positivas. Se ha puesto de manifiesto que, aunque algunos estados emocionales son bastante estables, y que en ocasiones se han considerado como rasgos de personalidad relativamente permanentes, es posible generar y desarrollar estos aspectos positivos de la persona. Las relaciones establecidas entre emociones positivas

y otras variables organizacionales como el desempeño, el clima, apoyo social, etc., son bidireccionales.

Por último, como hemos destacado también en este capítulo, la autoeficacia es un valioso recurso personal, y otro aspecto importante del funcionamiento organizacional positivo. Las creencias personales son fundamentales para comprender el comportamiento humano y entre estas creencias, la autoeficacia se alza como requisito fundamental por la profunda influencia que ejerce tanto en la elección y selección de respuestas, como en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a las distintas situaciones ambientales. La investigación empírica en contextos laborales ha establecido sólidas relaciones entre autoeficacia y bienestar, considerándola, por un lado, como fuente de bienestar, y por otro, como un valioso recurso para afrontar las demandas laborales, actuando como amortiguador de los estresores. Asimismo, en el centro del *burnout* y de los fenómenos de desmotivación está la percepción de baja competencia o autoeficacia. Las creencias de eficacia se relacionan de forma positiva y significativa con el *engagement*, y de forma negativa y significativa con el *burnout*. Así, consideramos que estimular la autoeficacia profesional en los profesores/as es una estrategia de prevención adecuada ante aquellos estresores inevitables de las instituciones educativas.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo IV. Metodología

4.1. OBJETIVOS

4.1.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de este estudio es medir e interpretar la vivencia de *burnout* y el nivel de resiliencia que tiene una muestra de docentes de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huesca a partir de las opiniones manifestadas a través de cuestionario, y establecer las posibles relaciones entre ambas percepciones.

4.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos nos planteamos:

- Evaluar *burnout* en el sector docente de Educación Secundaria de la provincia de Huesca que ha deseado participar en el estudio.
- Valorar el nivel de resiliencia expresado por la muestra de docentes participantes.
- Establecer niveles de relación entre *burnout* y resiliencia expresada.
- Abrir campos de investigación e innovación en medidas preventivas encaminadas a suministrar el *feedback* respecto a prevenir el *burnout* y desarrollar conductas resilientes.

4.2. MATERIAL Y MÉTODOS

4.2.1. DISEÑO

El diseño de este estudio es transversal (los individuos son observados una única vez) en el que se utiliza la modalidad de encuesta en la recogida de información, encuadrándose dentro de un modelo descriptivo y correlacional.

- Variable independiente: pertenece a un colectivo docente de Enseñanza Secundaria de la provincia de Huesca.
- Variable dependiente: niveles de *burnout* y de resiliencia percibidos.

4.2.2. SUJETOS

La muestra invitada está compuesta por la población de docentes de Educación Secundaria de los veinticuatro Institutos de la provincia de Huesca (N=1.268) pertenecientes a la red pública de enseñanza en el curso 2014. La relación de Institutos que constituyen la muestra invitada se adjunta en los Anexos de este estudio.

El muestreo empleado es opinático, siendo el criterio de la participación voluntaria.

De la muestra invitada han participado finalmente en este estudio un total de 167 profesores y profesoras, lo que supone una respuesta del 13,17% de la muestra invitada, tal como se indica en la Tabla 25.

Tabla 25. Muestra de profesores/as participantes. Fuente: Elaboración propia.

MUESTRA INVITADA DOCENTES DE INSTITUTOS DE LA PROVINCIA DE HUESCA EN EL CURSO 2014	MUESTRA ACEPTANTE DOCENTES DE INSTITUTOS DE LA PROVINCIA DE HUESCA EN EL CURSO 2014
N	n
1.268	167

4.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En la realización de este estudio se han utilizado dos instrumentos de medida, uno para la evaluación del *burnout* y otro para la evaluación de la resiliencia. No obstante, con el fin de evitar que el profesorado concentre todo su esfuerzo en contestar preguntas que incidan únicamente en un aspecto (emocionalmente negativo-*burnout* o positivo-resiliencia), se unifican en un solo cuestionario las preguntas de los dos constructos que queremos medir (*burnout* y resiliencia).

En los siguientes apartados se describen, primero por separado, las características de cada uno de los instrumentos de medida empleados en esta investigación. Posteriormente, se exponen las características del cuestionario final en el que se han intercalado las preguntas de ambos.

Los cuestionarios utilizados para la medida del *burnout* y para la medida de la resiliencia, así como el cuestionario final tal como se ha presentado a los docentes participantes en el estudio aparecen reproducidos en Anexos.

4.3.1. CUESTIONARIO DE *BURNOUT*

El *burnout*, tal como hemos estudiado en capítulos anteriores, se define como: *Un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas* (Maslach y Jackson, 1981: 3).

En esta investigación realizamos la evaluación del *burnout* mediante la adaptación al castellano del *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000). El cuestionario consta de 15 ítems, que se responden en una escala tipo *Likert* en la que el sujeto puntúa la frecuencia con la que experimenta los sentimientos que configuran el síndrome. El rango de frecuencia está formado por siete adjetivos que van desde *nunca/ninguna vez* (0) a *siempre/todos los días* (6). Dichos ítems se distribuyen en las tres escalas del constructo: agotamiento emocional (5 ítems), cinismo (4 ítems) y eficacia personal/profesional (6 ítems).

- **Agotamiento emocional.** Esta escala está formada por ítems que describen sentimientos de estar abrumado y agotado emocionalmente por el trabajo. Se refiere a la sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás. La persona no responde a la demanda laboral, los recursos emocionales y físicos están agotados, y generalmente está irritada y deprimida. Se evalúa con los cinco ítems siguientes, que se corresponden con los números 2, 4, 6, 8 y 12 del cuestionario.

Tabla 26. Dimensión agotamiento emocional. Fuente: Elaboración propia.

AGOTAMIENTO EMOCIONAL
Ítem 2. Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo
Ítem 4. Estoy consumido al final de un día de trabajo
Ítem 6. Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo
Ítem 8. Trabajar todo el día es una tensión para mí
Ítem 12. Estoy quemado por el trabajo

- **Cinismo.** Esta escala está formada por cuatro ítems que describen actitudes distantes hacia el trabajo en general. Está compuesta por los ítems 16, 18, 26 y 28.

Tabla 27. Dimensión cinismo. Fuente: Elaboración propia.

CINISMO
Ítem 16. He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto
Ítem 18. He perdido entusiasmo por mi trabajo
Ítem 26. Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo
Ítem 28. Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo

- **Falta de eficacia personal/profesional.** Esta escala está compuesta por ítems que se refieren a la tendencia a evaluar el propio trabajo de manera negativa, y una reducción de sentimientos de competencia y realización exitosa en el trabajo. Se mide con seis ítems, los números 10, 14, 20, 22, 24 y 30 del cuestionario.

Tabla 28. Dimensión eficacia personal/profesional. Fuente: Elaboración propia.

EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL
Ítem 10. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo
Ítem 14. Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización
Ítem 20. En mi opinión soy bueno en mi puesto
Ítem 22. Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo
Ítem 24. He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto
Ítem 30. En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas

Las puntuaciones de cada escala (agotamiento, cinismo y eficacia profesional) se obtienen mediante la corrección del cuestionario del *burnout* conforme establece el manual de Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda (2007), de modo que los valores de los factores son un valor medio. Hay que repetir esta operación para cada una de las escalas y para cada uno de los sujetos a los que se ha administrado el instrumento de medida.

Asimismo, además de la corrección de los datos con los valores generales que establece el manual, se ha realizado también la corrección del cuestionario del *burnout* mediante percentiles que hemos elaborado con nuestro análisis de resultados. Lo que nos ha permitido realizar la corrección de dicho cuestionario con nuestros propios valores.

Para ello, en primer lugar hemos calculado los percentiles de cada una de las dimensiones del *burnout* (agotamiento emocional, cinismo y eficacia personal/profesional). Posteriormente, hemos restado a las puntuaciones del factor positivo del *burnout* (eficacia) el resultado del sumatorio de sus dos factores negativos (agotamiento y cinismo). Lógicamente, cuanto menor sea este resultado, más probabilidades de que el sujeto manifieste *burnout*.

Las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas o dimensiones del cuestionario, así como los niveles de *burnout* encontrados en el profesorado participante en este estudio, se detallan en el apartado de resultados.

4.3.2. CUESTIONARIO DE RESILIENCIA

La resiliencia es entendida como la capacidad de sobreponerse a la adversidad, recuperarse, y salir fortalecido, con éxito y de desarrollar competencia social, académica y vocacional, pese a estar expuesto a un estrés psicosocial grave (Rutter, 1985; Grotberg, 1995; Csikszentmihalyi, 1999).

En este trabajo evaluamos el constructo de resiliencia mediante el Cuestionario de Evaluación de la Resiliencia de Serrano Martínez-Universidad de Zaragoza (2010). El cuestionario consta de 34 cuestiones estructuradas en una escala tipo *Likert* que el sujeto tiene que puntuar según la frecuencia que se dan en su vida desde *nunca* (1) a *siempre* (5).

El análisis factorial exploratorio llevado a cabo por su autora sugiere que la escala es multidimensional, con una estructura de cinco factores (sensibilidad o afrontamiento emocional, superación o afrontamiento conductual, positivismo u optimismo ingenuo, pensamiento estereotipado y tolerancia a la frustración).

El Factor I, se llama sensibilidad o afrontamiento emocional. Es decir, la persona busca la regulación de las consecuencias emocionales activadas por la presencia de la situación estresante. Las estrategias son el autocontrol, el distanciamiento, la reevaluación positiva, la autoinculpación y el escape/evitación. De modo que la persona no pretende modificar la situación problemática, sino modular los estados emocionales negativos y sobrevivir a ellos (Lazarus y Folkman, 1986). Este componente se evalúa por los ítems: 5, 32, 37, 40, 43 y 49 del cuestionario.

Tabla 29. Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional. Fuente: Elaboración propia.

FACTOR I: SENSIBILIDAD O AFRONTAMIENTO EMOCIONAL
Ítem 5. Me adapto fácilmente a los cambios
Ítem 32. Cuando recibo una mala noticia tardo días e incluso meses hasta que me repongo
Ítem 37. Ante cualquier contratiempo me siento inseguro y creo que no voy a ser capaz de soportarlo
Ítem 40. Ante situaciones imprevistas siento que pierdo el control
Ítem 43. Me obsesiono con los acontecimientos negativos
Ítem 49. Me enfrento a las situaciones estresantes sin dejar que me dominen las situaciones

El Factor II, se denomina superación o afrontamiento conductual. Este factor mide la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Por tanto, los recursos de afrontamiento del individuo están formados por todos aquellos pensamientos, reinterpretaciones, conductas, etc., que el individuo puede desarrollar para tratar de conseguir los mejores resultados posibles en una determinada situación (Lazarus y Folkman, 1986). Constituyen este factor los ítems: 3, 11, 15, 21, 25, 36, 42 y 45 del cuestionario.

Tabla 30. Factor II. Superación o afrontamiento conductual. Fuente: Elaboración propia.

FACTOR II: SUPERACIÓN O AFRONTAMIENTO CONDUCTUAL
Ítem 3. Miro al futuro con optimismo, aunque esté atravesando un mal momento
Ítem 11. Opino que es bueno aprender de los errores
Ítem 15. Me preocupo en exceso
Ítem 21. Tras una discusión me siento hundido y vacío
Ítem 25. Realizo mis cometidos, aunque esté atravesando un mal momento
Ítem 36. Me cuesta mucho reponerme de una separación emocional
Ítem 42. Soy de los que piensan que en todo lo malo hay algo bueno
Ítem 45. Me considero una persona íntegra

Respecto al Factor III, recoge aspectos que se refieren al positivismo u optimismo ingenuo. Es decir, se refiere a la capacidad para pensar favorablemente, sabiendo enfatizar el lado positivo de la situación. El positivismo está estrechamente relacionado con la fe y la confianza en sí mismo. El hecho de creer que todo va a salir bien, no asegura que así sea, sin embargo, llena de convicción y fuerza interior a la persona para intentarlo. Se evalúa con los ítems 29, 31, 33, 38, 41 y 47 del cuestionario.

Tabla 31. Factor III. Positivismo u optimismo ingenuo. Fuente: Elaboración propia.

FACTOR III: POSITIVISMO U OPTIMISMO INGENUO
Ítem 29. Siento miedo de que los demás me rechacen y me quede solo
Ítem 31. Me dejo llevar por las ideas establecidas socialmente
Ítem 33. Veo las cosas blancas o negras, pero nunca veo el término medio
Ítem 38. No sé hacer frente a las situaciones difíciles
Ítem 41. Tiendo a exagerar los acontecimientos negativos que me ocurren
Ítem 47. Tengo facilidad para encontrar el lado positivo a una situación negativa

En cuanto al Factor IV, se le ha llamado pensamiento estereotipado, o la tendencia de algunas personas a dejarse llevar por las ideas establecidas socialmente. Integran este factor los ítems 1, 7, 13 y 19 del cuestionario.

Tabla 32. Factor IV: Pensamiento estereotipado. Fuente: Elaboración propia.

FACTOR IV: PENSAMIENTO ESTEREOTIPADO
Ítem 1. Siento melancolía al recordar situaciones del pasado
Ítem 7. Cuando me culpan por algo injustamente me quedo callado y no me defiendo
Ítem 13. En ocasiones me gustaría ser otra persona
Ítem 19. En épocas de mucho trabajo siento ansiedad y nerviosismo

Finalmente, el Factor V, denominado tolerancia a la frustración, mide la capacidad que tenemos para afrontar los problemas y limitaciones que nos encontramos a lo largo de la vida, a pesar las molestias o incomodidades que nos causan. Se trata de una actitud y, por lo tanto, se puede desarrollar. Dicho factor está formado por los ítems 9, 17, 44 y 48 del cuestionario.

Tabla 33. Factor V: Tolerancia a la frustración. Fuente: Elaboración propia.

FACTOR V: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN
Ítem 9. Suelo llevar mal equivocarme
Ítem 17. No soporto demasiado bien la presión
Ítem 44. Sufro mucho cuando estoy un largo periodo de tiempo sin ver a mis seres queridos
Ítem 48. Suelo considerar desagradable e insoportable cualquier situación estresante

De igual modo que en la escala del *burnout*, los valores de los factores que componen la escala de resiliencia son un valor medio. Asimismo, la corrección de los datos del cuestionario se ha realizado mediante percentiles. Dichos percentiles se han agrupado de forma que incluyan los cinco valores u opciones de respuesta de cada uno de los ítems de la escala.

En el apartado de resultados se exponen las puntuaciones obtenidas en los factores descritos de la resiliencia, así como los casos de docentes resilientes encontrados en este estudio.

4.3.3. CUESTIONARIO ÚNICO

Como ha quedado descrito previamente, para facilitar a los sujetos participantes mayor fluidez en su cumplimentación, y con el fin de evitar que el profesorado concentre todo su esfuerzo en contestar preguntas que incidan únicamente en un aspecto (emocionalmente negativo-*burnout* o positivo-resiliencia), se unifican en un solo cuestionario las preguntas de los dos constructos que queremos medir (*burnout* y resiliencia), de modo que las preguntas de ambos cuestionarios se formulan al profesorado participante de forma intercalada.

En dicho cuestionario, se recoge además información referente a aspectos sociodemográficos y laborales. Las variables sociodemográficas consideradas son sexo, rango de edad, estado civil y número de hijos/as. El factor laboral comprende datos descriptivos del puesto de trabajo del docente, tales como años de experiencia en la enseñanza y situación laboral (contratado/a, funcionario/a, interino/a o sustituto/a). Asimismo, se toma la decisión de no solicitar la identificación del centro de trabajo ya que podría haber perjudicado el nivel de respuesta, por sí bastante bajo en estos temas.

4.4. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se realiza durante los meses de marzo y abril de 2014 según los siguientes pasos:

1. Primer contacto con direcciones de los centros educativos mencionados anteriormente vía telefónica solicitando su colaboración para la difusión del cuestionario entre los docentes mediante correo electrónico.
2. Preparación previa de las encuestas en Google Drive y envío del cuestionario junto a carta de presentación al profesorado asegurando el anonimato, así como explicitando el objetivo que se pretende obtener de la recogida de datos. Asimismo, se informa a los participantes que las conclusiones que se obtengan al finalizar la investigación serán puestas a su disposición si desean acceder a ellas. El cuestionario unificado de *burnout* y de resiliencia, así como la carta de presentación y el listado de Institutos que han colaborado en esta investigación, se adjuntan en los Anexos de esta Tesis.
3. Recepción de los cuestionarios cumplimentados durante la segunda quincena de marzo 2014 y abril de 2014.
4. Análisis inicial de los resultados para descartar los posibles incompletos/erróneos.
5. Análisis de respuestas, así como de información recopilada.

En mayo se recogen los datos de las encuestas del Google Drive, y se realiza una evaluación previa de las bases de datos. Se procede a corregir los errores de cumplimentación de los ítems de respuesta y conseguir ítems con varianza diferente a 0. La base de datos definitiva presenta las características propias de la hoja de cálculo.

4.4.1. CRONOGRAMA

TAREAS	2013											
	E	F	M	A	My	Jn	Jl	Ag	S	O	N	D
1. Revisión Bibliográfica												
2. Redacción del marco teórico												
3. Diseño de la base de datos												
4. Recogida de los datos												
5. Corrección cuestionarios e introducción de los datos												
6. Análisis de los datos												
7. Resultados												

TAREAS	2014											
	E	F	M	A	My	Jn	Jl	Ag	S	O	N	D
1. Revisión Bibliográfica												
2. Redacción del marco teórico												
3. Diseño de la base de datos												
4. Recogida de los datos												
5. Corrección cuestionarios e introducción de los datos												
6. Análisis de los datos												
7. Resultados												

TAREAS	2015											
	E	F	M	A	My	Jn	Jl	Ag	S	O	N	D
1. Revisión Bibliográfica												
2. Redacción del marco teórico												
3. Diseño de la base de datos												
4. Recogida de los datos												
5. Corrección cuestionarios e introducción de los datos												
6. Análisis de los datos												
7. Resultados												

TAREAS	2016											
	E	F	M	A	My	Jn	Jl	Ag	S	O	N	D
1. Revisión Bibliográfica												
2. Redacción del marco teórico												
3. Diseño de la base de datos												
4. Recogida de los datos												
5. Corrección cuestionarios e introducción de los datos												
6. Análisis de los datos												
7. Resultados												

4.5. ANÁLISIS

El análisis inicial de la información se realiza incluyendo los resultados en una base de datos de la que se extrae una hoja de cálculo (paquete Office 2010). La información se procesa con el paquete estadístico SPSS versión 20.

Las variables categóricas se exponen a través de Tablas de contingencia y distribuciones de frecuencias.

Las variables cuantitativas, tanto de la población de estudio como de las respuestas a los ítems de los dos cuestionarios, se analizan mediante estadística descriptiva, a saber:

- Medidas de dispersión: Rango, Varianza y Desvío Estándar.
- Medidas de centralización: Media, Moda y Mediana.
- Medidas de Posición: Cuartiles y Percentiles.

Mediante el coeficiente de correlación de Pearson se estudia el grado de relación entre las respuestas de dos variables, siendo tanto más elevado cuanto más se aproxima a uno. El coeficiente de correlación es un índice que puede utilizarse para medir el grado de relación de dos variables, siempre y cuando ambas sean cuantitativas. Esto es, determina si los cambios en una de las variables influyen en los cambios de la otra. En caso de que suceda, decimos que las variables están correlacionadas o que hay correlación entre ellas. En nuestro estudio es adecuado su empleo, porque nos permite comprobar si existe relación entre la percepción de *burnout* y de resiliencia en los sujetos participantes y de qué signo es tal relación.

El coeficiente de correlación lineal se expresa mediante la letra r y es un número real comprendido entre -1 y 1.

- Si el coeficiente de correlación lineal toma valores cercanos a -1 la correlación es fuerte e inversa, y será tanto más fuerte cuanto más se aproxime r a -1.

- Si el coeficiente de correlación lineal toma valores cercanos a 1 la correlación es fuerte y directa, y será tanto más fuerte cuanto más se aproxime r a 1.
- Si el coeficiente de correlación lineal toma valores cercanos a 0, la correlación es débil.

La estructura factorial de las escalas se comprueba mediante análisis factorial exploratorio (EPT) con Rotación de tipo Varimax. Previo al análisis factorial, y para comprobar el cumplimiento de requisitos para el citado análisis, realizamos el Test de Esfericidad de Bartlett y el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Se comprueba que el índice KMO tiene un valor $>0,70$ y que el Test de Esfericidad de Bartlett proporciona un resultado válido para la prueba.

La fiabilidad de los instrumentos se calcula utilizando el Alpha de Cronbach, que mide la consistencia interna.

Capítulo V. Resultados y Discusión

5.1. PARTICIPACIÓN

El nivel de participación supone una respuesta del 13,17% de la muestra invitada, lo que ya es en sí mismo un resultado. Por un lado, puesto que la muestra no es representativa, somos conscientes de la limitación a la hora de poder generalizar los resultados y, por otro lado, la escasa participación ligada a la evaluación de los factores de riesgo psicosocial en este colectivo, ya es un índice de las dificultades de intervención y de prevención.

5.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

El análisis descriptivo aporta los datos muestrales en cada una de las variables sociodemográficas y laborales que serán analizadas posteriormente.

5.2.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y PERFILES DOCENTES

En este epígrafe se describen las distribuciones de frecuencias y porcentuales de las variables categóricas: sexo, estado civil y paternidad, así como las variables cuantitativas: edad y número de hijos/as. Asimismo, se analizan las distribuciones de frecuencias y porcentuales de las variables cuantitativas: años de experiencia y situación administrativa del profesorado que participa en nuestro estudio. A continuación, se detallan dichas características.

5.2.1.1. Sexo

El total de la muestra aceptante está constituido por 167 profesores/as que imparten la docencia en Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Huesca. En la Figura 20 se muestra la distribución de la muestra en relación al sexo, siendo más frecuente la respuesta del sexo femenino frente al masculino. Esta participación mayoritaria por parte de la mujer puede ser debida, como indica Aris (2009), a inclinaciones culturales muy arraigadas en la sociedad que atribuyen a la población femenina el cuidado y educación de los hijos/as.

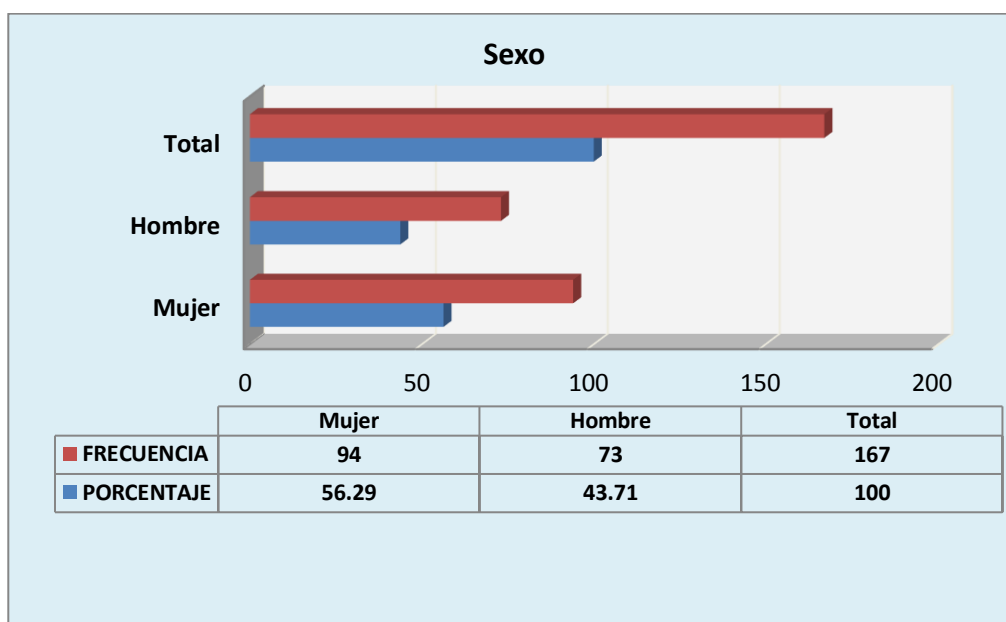


Figura 20. Gráfico de distribución muestral de frecuencia en función del sexo. Fuente: Elaboración propia.

5.2.1.2. Edad

En la Figura 21 se aprecia la distribución muestral en relación a los intervalos de edad. El mayor porcentaje acumulado se sitúa entre los 46 y los 55 años (38,92%).

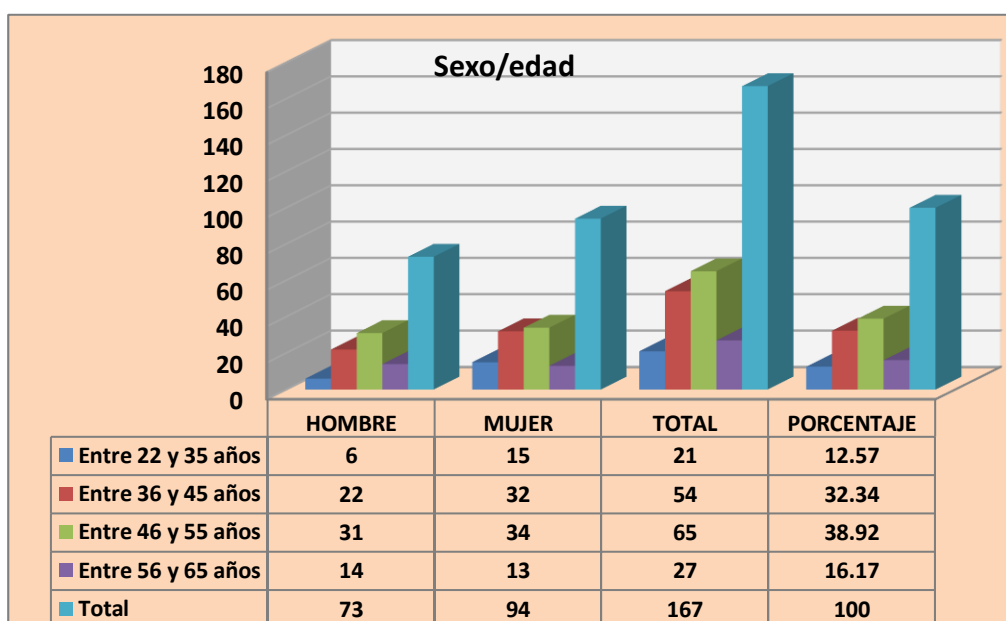


Figura 21. Gráfico de distribución muestral de frecuencia en función de la edad. Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, cabe señalar la baja participación del profesorado novel. Este hecho puede ser debido a que, en muchas ocasiones, el profesorado novel, lleno de proyectos innovadores y ansiosos por llegar al centro y llevarlos a la práctica, se encuentra con una realidad bien distinta. Posiblemente, este choque entre las ilusiones forjadas y la realidad les hace sentir inseguros y desconfiados (sobre todo en lo referente a la participación en temas tales como el objetivo de nuestro estudio, evaluar el *burnout* docente), y deciden refugiarse en sí mismos. En este sentido, y coincidiendo con nuestras consideraciones, numerosos autores/as (Cáceres, 2006; Gómez-Restrepo et al., 2009) argumentan que el trabajador/a es más vulnerable al síndrome de *burnout* en los primeros años de carrera profesional, pues es éste el periodo en el que se produce la transición de las expectativas idealistas hacia la práctica cotidiana. En la misma línea, Martín et al. (2006) y Martínez (2010) corroboran que son los profesores/as jóvenes quienes presentan mayores niveles de cansancio emocional.

5.2.1.3. Experiencia docente

Con respecto a la variable experiencia profesional, en nuestra investigación predomina fundamentalmente el profesorado con una experiencia de ejercicio docente de más de veinte años (44,91%), tal como representa la Figura 22.

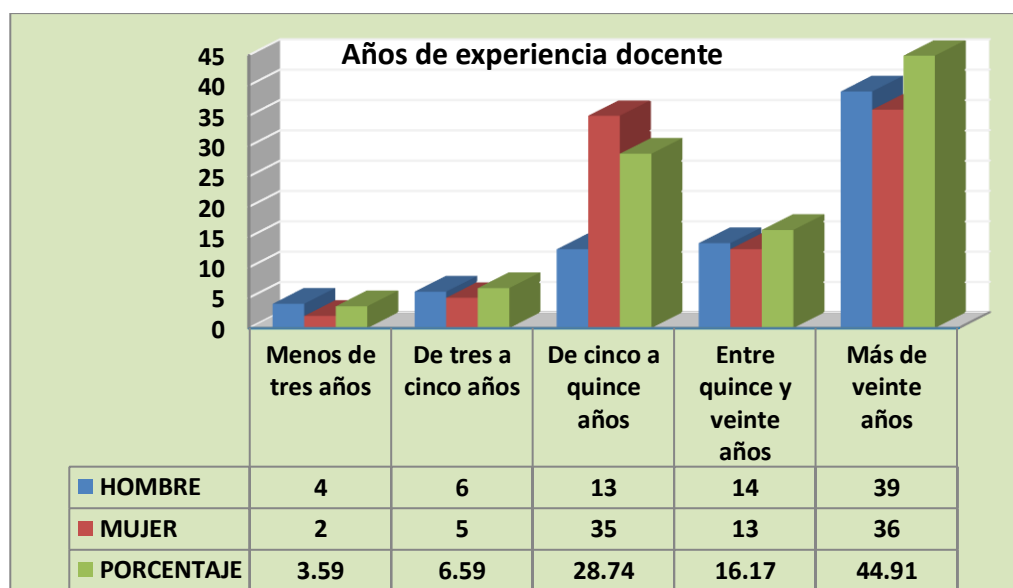


Figura 22. Gráfico de distribución muestral por porcentajes en función de los años de experiencia docente. Fuente: Elaboración propia.

Los datos de participación del profesorado en este estudio nos permiten hablar de un colectivo bastante experimentado, con lo que, mayoritariamente, sus percepciones y sensaciones se han ido nutriendo a lo largo del tiempo. Del mismo modo, dichos datos nos permiten tener cierta garantía que las respuestas obtenidas no son fruto de la inseguridad que se asocia a la etapa inicial del ejercicio docente.

En este orden de cosas, un alto porcentaje de estudios obtienen que, a mayor edad, los sujetos manifiestan menos sentimientos de quemarse por el trabajo. Lo atribuyen, a que con la edad, las personas han desarrollado mejores estrategias de afrontamiento al estrés y tienen expectativas profesionales más reales (Álvarez et al., 2005; Martínez y López, 2005). Asimismo, Kokinos (2006) y Ayuso y Guillén (2008) indican que, a mayor edad, los/las docentes expresan menos nivel de *burnout*.

5.2.1.4. Situación administrativa

Clasificamos la variable situación administrativa del profesorado en las categorías que se recogen en la Figura 23. Llama la atención el alto porcentaje de funcionarios/as (70,66%) que han participado en nuestro estudio.

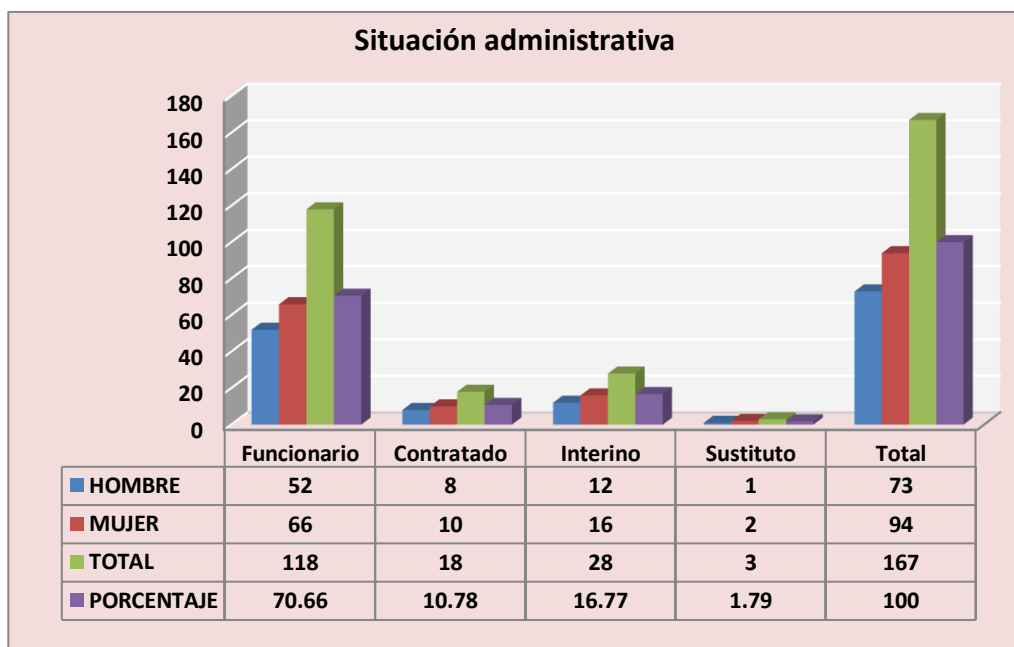


Figura 23. Gráfico de distribución muestral por situación administrativa. Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, la baja participación del profesorado con contrato eventual puede reflejar, al igual que ha ocurrido con el profesorado novel, temor para evidenciar cuestiones relacionadas con el *burnout*. Ello puede ser debido, de acuerdo con afirmaciones como las de Silva et al. (2011) y Corrales et al. (2012), a que sufren un mayor grado de desgaste los/las profesionales con un contrato eventual, en servicios donde el impacto emocional es alto, como es el caso de la docencia. En cambio, posiblemente por la seguridad que aporta dicha condición administrativa, el profesorado funcionario se muestra más colaborativo para a participar en investigaciones de este tipo, y no le importa manifestar sus vivencias acerca de un tema que, lamentablemente, afecta de lleno a la profesión docente.

5.2.1.5. Estado civil

En cuanto al estado civil, se contempla que el 73,65% de los/las docentes que colaboran en nuestro estudio están casados/as o viviendo en pareja.

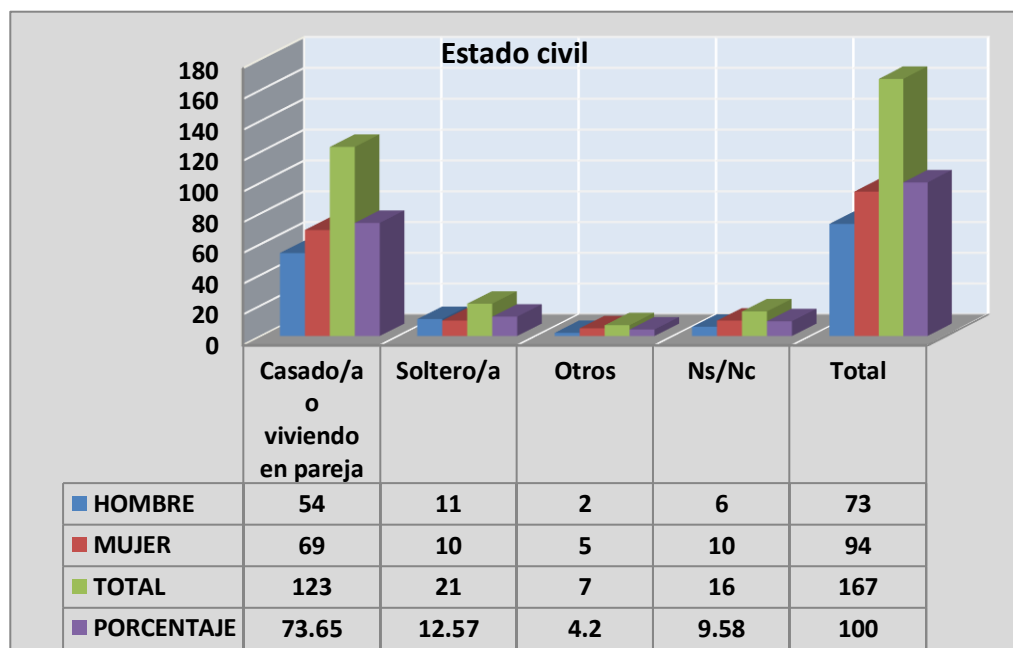


Figura 24. Gráfico de distribución muestral por estado civil. Fuente: Elaboración propia.

Como podemos apreciar, está respondiendo el profesorado con más apoyos; es decir, el profesorado casado. En relación a estos datos, algunos autores/as como Pando et al. (2006) y Guerrero y Rubio (2008), reportan que el profesorado soltero, viudo y divorciado, sin pareja estable, está más afectado por el síndrome de *burnout*.

que el casado, ya que estos últimos pueden tener oportunidad para recibir apoyo, consejo o simplemente desahogo, al tener la posibilidad de exponer asuntos del trabajo en el seno familiar (Acosta, 2009).

5.2.1.6. Número de hijos/as

En lo referente a la descendencia, destaca la participación en nuestro estudio del profesorado con hijos/as. El 66,47% del profesorado tiene algún hijo/a. De ellos, un 35,93% tienen dos hijos/as.

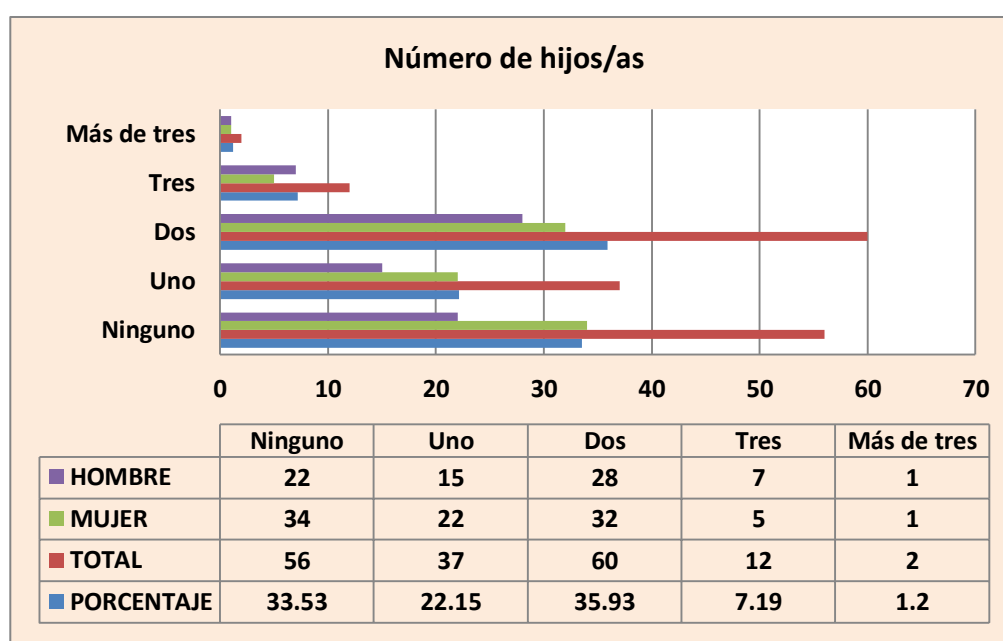


Figura 25. Gráfico de distribución muestral por número de hijos/as. Fuente: Elaboración propia.

Estudios previos, como los de Albar et al. (2004) han puesto de manifiesto que el hecho de tener hijos/as puede funcionar como un factor de protección ante el síndrome, puesto que se relaciona con la supuesta maduración que acompaña al ser padre/madre, la mayor experiencia en resolver problemas en los que están involucrados niños/as, y el apoyo emocional recibido por parte de la familia. Aunque otros autores y autoras, como Latorre y Sáez (2009), Díaz et al. (2012) y Llorens et al. (2013) no encuentran diferencias significativas en esta variable.

Todas estas características que acabamos describir tendrán que ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

5.3. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DEL *BURNOUT*

En este epígrafe se describe la corrección del instrumento empleado para la evaluación del *burnout*. En la Tabla 34 se recogen los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del *burnout*.

Tabla 34. Puntuaciones obtenidas en las dimensiones de la escala del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

ESCALA DEL <i>BURNOUT</i>	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Agotamiento emocional	3,11	1,25
Cinismo	3,41	0,94
Eficacia personal/profesional	5,56	0,83

Asimismo, en la Tabla 35 se presentan los casos de *burnout* (n=2) y los casos con tendencia a presentar *burnout* y caracterizados por agotamiento elevado y cinismo elevado (n=7).

Tabla 35. Casos de *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

CASOS <i>BURNOUT</i>	N	PORCENTAJE
Síndrome de <i>burnout</i>	2	1,20
Sin <i>burnout</i> con eficacia <4	6	3,59
Sin <i>burnout</i> con agotamiento >5	16	9,58
Sin <i>burnout</i> con cinismo >5	9	5,39
Sin <i>burnout</i> con agotamiento > 5 y cinismo >5	7	4,19

Como síntesis, según se ha indicado al principio del apartado de resultados, a pesar de que no se puedan generalizar los resultados, sí se puede hablar de que existe una tendencia en el colectivo participante. No obstante, existe la posibilidad de que haya una subdeclaración de los casos que pudieran corresponder con el *burnout*, ya que los casos detectados son menos que los esperados, teniendo en cuenta que la respuesta al cuestionario es totalmente voluntaria: Tan sólo encontramos dos casos que manifiestan *burnout* (1,20% de la muestra), diagnosticados con agotamiento y cinismo elevados y eficacia baja; también aparecen 7 casos (4,19% de la muestra) en los que existen agotamiento y cinismo elevados con eficacia normal que hacen sospechar que pudiera haber más casos.

El primero de los dos casos que manifiesta *burnout* es un sujeto de sexo masculino cuyo rango de edad está entre 46 a 55 años, de estado civil no identificable (por la respuesta en blanco), sin hijos/as y funcionario con 15 a 20 años de experiencia docente. El segundo caso que manifiesta *burnout* pertenece al sexo femenino, con un rango de edad comprendido entre los 46 a 55 años, con estado civil separada y con un hijo. Respecto a su situación laboral, es funcionaria y cuenta con 15 a 20 años de experiencia docente. Cabe señalar, que nuestros resultados coinciden con los hallazgos de investigaciones recientes como la realizada por Muñoz y Correa (2012).

Además de la corrección de los datos del cuestionario con los valores generales indicados en el manual de Salanova y cols. (2007), con el fin de saber qué porcentaje de profesorado sufre *burnout*, hemos realizado también la corrección del cuestionario del *burnout* mediante percentiles. El concepto de percentil es: porcentaje que deja el sujeto por debajo de él. El medio es 50%.

En este sentido, el manual del MBI incluye a los sujetos por encima del percentil 75 en la categoría alto índice de *burnout*, entre el percentil 25 y el 75 en la categoría medio, y por debajo del percentil 25 en la categoría bajo índice de *burnout*. De modo que los resultados reportados en este estudio indican que el profesorado de nuestra muestra presenta bajos índices de *burnout*. En concreto, presenta índices positivos en *burnout* por debajo del percentil 25. Por el contrario, a partir del percentil 25 (n=46), se encuentran valores positivos en eficacia como se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 36. Percentiles considerados para la corrección del cuestionario del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

PERCENTILES	AGOTAMIENTO EMOCIONAL	CINISMO	EFICACIA PERSONAL/ PROFESIONAL	EFICACIA-AGOTAMIENTO+CINISMO
10	8,0	5,0	26,0	-9,0
15	10,0	6,0	28,9	-6,0
20	10,2	7,0	29,0	-2,0
25	11,0	7,0	30,0	0,0
30	12,0	8,0	31,0	2,0
35	13,0	8,0	32,0	4,8
40	13,0	9,0	33,0	6,0
45	14,0	9,0	34,0	7,0
50	15,0	10,0	34,0	8,0
55	15,3	10,0	35,0	9,3
60	16,0	11,0	35,6	12,0
65	17,0	11,0	36,0	13,0
70	18,0	12,0	36,0	14,2
75	19,0	13,0	37,0	16,0
80	19,8	15,0	37,0	17,8
85	21,0	16,1	37,1	19,0
90	24,0	18,0	38,0	20,0
95	29,0	20,0	40,0	20,0

Percentil (10-25): nivel bajo; Percentil (30-45): nivel medio-bajo; Percentil (50): nivel medio; Percentil (55-75): nivel medio-alto; Percentil (80-95): nivel alto.

Las puntuaciones obtenidas tras la corrección de la dimensión agotamiento emocional del cuestionario del *burnout* de este estudio mediante los percentiles que acabamos de presentar, reflejan que **34 sujetos, el 20,36% de la muestra, evidencian agotamiento emocional por encima del percentil 75, lo que refleja una alta incidencia en esta dimensión en el grupo de docentes de Enseñanza Secundaria participante.**

La dimensión agotamiento emocional se caracteriza por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento físico y psicológico, la fatiga, etc. En relación a nuestros resultados, Maslach y Leiter (2008) afirman que, en esta situación, la persona no responde a la demanda laboral, los recursos emocionales y físicos están agotados, y generalmente está irritada y deprimida. Los autores/as señalan esta dimensión como la clave del síndrome de *burnout* y la definen como una respuesta de los trabajadores/as a sentir que no pueden dar más de sí mismos en el plano afectivo.

Igualmente, los resultados indican que **36 sujetos superan el percentil 75 en cinismo, lo que supone el 21,56% de la muestra. Estas valoraciones ponen de manifiesto que los profesores y profesoras participantes en este estudio muestran también una alta incidencia en la dimensión cinismo. De ellos, 17 sujetos están por**

encima del percentil 75 en agotamiento emocional y cinismo a la vez: 1, 2, 3, 6, 9, 13, 14, 23, 90, 103, 105, 116, 120, 127, 134, 135 y 162, lo que representa el 10,18% del profesorado participante en este estudio.

La dimensión cinismo de la escala del *burnout* se caracteriza por el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Algunos autores/as, como Moreno et al. (2009), constatan que estas personas son vistas por los profesionales de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo. En suma, las puntuaciones que acabamos de reportar indican que **el grupo de docentes participantes en este estudio presenta resultados negativos en las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del *burnout*.**

Además, los datos obtenidos reflejan que **35 personas muestran eficacia por debajo del percentil 25;** es decir, el 20,96% de la muestra aceptante. En este sentido, Salanova et al. (2005) subrayan que una autoeficacia negativa caracterizada por crisis sucesivas de eficacia lleva a la aparición del *burnout*. En la misma línea, Egyed y Short (2006) confirman que el perfil de respuestas emocionales derivadas de un/a docente con una baja autoeficacia aumenta los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización.

Por su parte, Extremera et al. (2007) y Maslach et al. (2008) explican que el sentimiento de bajo logro o falta de eficacia personal/profesional surge cuando el profesional verifica que las demandas que se le hacen exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Lo que supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión, y una baja autoestima. Como consecuencia: la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evitación del trabajo, el absentismo y el abandono de la profesión, son síntomas habituales y típicos de esta patología laboral.

En síntesis, tal como hemos referido en capítulos anteriores, el *burnout* se define como: *Un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional,*

despersonalización y reducida realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas (Maslach y Jackson, 1981: 3). Así, tras la corrección del cuestionario de *burnout* de este estudio mediante percentiles, **los resultados indican que 7 sujetos presentan a la vez puntuaciones superiores al percentil 75 en las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización o cinismo, y puntuaciones por debajo del percentil 25 en la dimensión en realización personal o eficacia personal/profesional; es decir, 7 sujetos manifiestan *burnout*: 1, 3, 90, 103, 105, 134 y 135, lo que equivale al 4,19% de la muestra aceptante.**

Sin embargo, un total de 118 personas obtienen puntuación positiva en eficacia personal; es decir, por encima del percentil 25. Lo que representa el 70,66% de la muestra participante. Por tanto, al contrario de los resultados reportados en las dimensiones agotamiento emocional y cinismo que acabamos de exponer, **estas valoraciones reflejan un resultado muy positivo en la dimensión eficacia personal/profesional en el grupo de docentes de Educación Secundaria participante.**

En esencia, como ha quedado descrito previamente, la autoeficacia es un valioso recurso de tipo personal para afrontar las demandas laborales, ya que actúa como amortiguador de los estresores. De modo que, a mayor autoeficacia, menor probabilidad de desarrollar el síndrome. En este sentido, **los resultados tan positivos obtenidos en este trabajo en la dimensión eficacia personal/profesional actúan como factor de protección frente al *burnout*. De manera que los profesores/as participantes que hacen una autoevaluación positiva de este constructo, tienden a sufrir menos *burnout* que aquellos/as que se autoevalúan negativamente en este constructo.**

De igual modo, en las Tablas 37 y 38 respectivamente, se recogen los resultados descriptivos de las variables para la medida del *burnout*, así como los resultados descriptivos de cada una de las cuestiones pertenecientes a dicha escala obtenidos en esta investigación.

Tabla 37. Estadísticos descriptivos del cuestionario del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

ESCALA DE BURNOUT	AGOTAMIENTO EMOCIONAL	CINISMO	EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL	EFICACIA-AGOTAMIENTO+ CINISMO
Media	3,11	3,41	5,56	-0,96
Mediana	3,00	3,25	5,83	-0,42
Moda	2,20	2,75	6,00	-1,15
Desviación típica	1,25	0,94	0,83	1,47
Rango	6,00	4,75	4,84	7,00
Mínimo	1,00	1,50	2,16	-6,25
Máximo	7,00	6,25	7,00	0,75

Por lo que se refiere al acuerdo con las distintas variables consideradas en el cuestionario de *burnout*, las medias de las valoraciones oscilan entre 2,40 y 5,91. Las preguntas que presentan mayor acuerdo en las medias son: 10, 20 y 30. Estas cuestiones hacen referencia a la capacidad del profesorado participante para afrontar las dificultades y desempeñar su cargo docente con eficacia. Las desviaciones típicas en dichas cuestiones muestran también recorridos más cortos, tal como se indica en la Tabla 38.

Tabla 38. Estadísticos descriptivos de las preguntas del cuestionario del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

CUESTIONARIO DE BURNOUT			
Nº de ítem	N	Media	Desviación típica
2. Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo	167	3,17	1,40
4. Estoy consumido al final de un día de trabajo	167	3,75	1,59
6. Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo	167	2,91	1,35
8. Trabajar todo el día es una tensión para mí	167	2,92	1,49
10. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo	167	5,68	1,03
12. Estoy quemado por el trabajo	167	2,77	1,42
14. Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización	167	5,52	1,34
16. He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto	167	2,40	1,30
18. He perdido entusiasmo por mi trabajo	167	2,60	1,36
20. En mi opinión soy bueno en mi puesto	167	5,51	1,10
22. Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo	167	5,91	1,32
24. He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto	167	4,98	1,37
26. Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo	167	3,11	1,68
28. Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo	167	2,63	1,44
30. En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	167	5,65	1,10

Por el contrario, en la pregunta 16: **“He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto”**, se obtiene la media más baja, lo que significa menor acuerdo en las respuestas. Es decir, este es un resultado muy positivo que pone de manifiesto que el profesorado de este estudio sigue motivado e ilusionado por su trabajo a pesar del tiempo. Asimismo, la cuestión 10: **“Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo”**, presenta una media de 5,68 y desviación típica de 1,03. Los datos reportados indican que el **57,5%** de la muestra afirma resolver casi siempre de manera eficaz los problemas que surgen en el trabajo.

Del mismo modo, la pregunta 20: **“En mi opinión soy bueno en mi puesto”**, obtiene una media de 5,51 y desviación típica de 1,10. Es decir, el **48,50%** del grupo de docentes afirma que casi siempre es bueno en su puesto. Por último, las opiniones manifestadas en la pregunta 30: **“En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas”**, reflejan una media de 5,65 y desviación típica de 1,10. De modo que el **55,10%** de la muestra afirma que casi siempre es eficaz en la finalización de las cosas.

Cabe destacar, que las mencionadas cuestiones (10, 20 y 30), pertenecen a la dimensión eficacia personal/profesional en la cual se ha obtenido la media más alta de las escalas del *burnout*, con una puntuación de 5,56 y desviación típica de 0,83, tal como se muestra en la siguiente Figura.

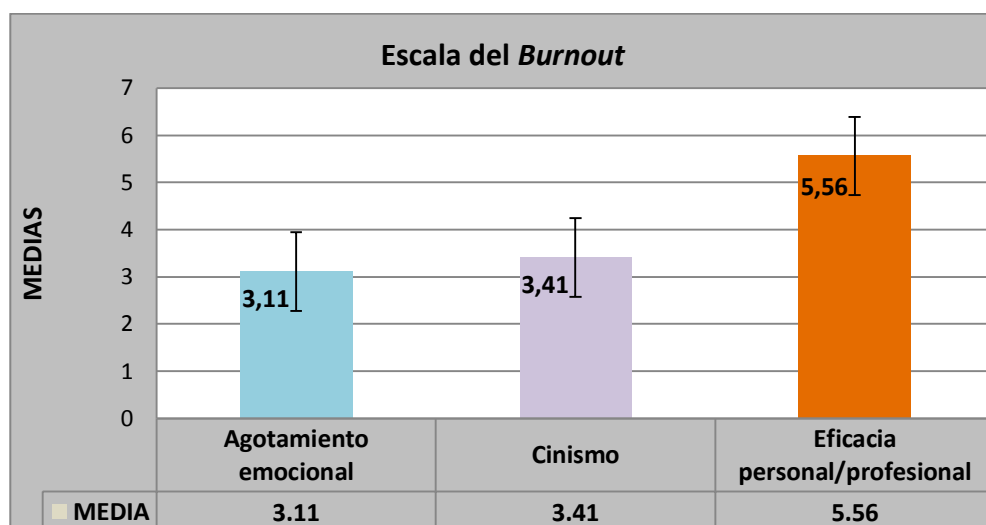


Figura 26. Gráfico de distribución de medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la escala del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

La autoeficacia se refiere a la percepción que tiene el individuo de que ha realizado bien su trabajo. La falta de autoconfianza en realizar bien las tareas aumenta la probabilidad de sufrir *burnout*. En relación con los resultados obtenidos, Leiter (1992a) manifiesta que la percepción que tiene el sujeto de sentirse eficaz con las tareas que realiza, juega un papel relevante en el desarrollo del síndrome. La misma opinión manifiestan otros autores/as, por ejemplo, Salanova y Llorens (2008), quienes consideran que una respuesta eficaz frente a las demandas contextuales está relacionada de manera directa con la autoeficacia, entendida como aquella sensación interna que la persona experimenta en lo que siente y piensa que es competente y cree en sus propias capacidades.

Además, como ha quedado descrito en capítulos anteriores, el modelo Dual-Espiral incorpora las creencias de eficacia como variable mediadora o moduladora entre el proceso de pérdida de energía que lleva al *burnout* y el proceso motivacional para llegar al *engagement*. De modo que, cuando se posee una fuerte sensación de eficacia se potencia el control sobre las tareas a realizar, y este control ayuda a percibir el trabajo como retador, lleno de significado y propósito; a sentir satisfacción al realizar las tareas, motivación por hacer un buen trabajo, y a sentirse fuertes y vigorosos en el trabajo (Salanova et al., 2011).

En síntesis, las puntuaciones de las respuestas 10, 20 y 30 que acabamos de exponer, ponen de manifiesto alto sentimiento de percepción de eficacia personal/profesional en el desempeño del trabajo del grupo de docentes de Educación Secundaria que ha participado en este estudio. Lo que se puede relacionar también con la participación voluntaria; es decir, es el profesorado con mejor autopercepción el que muestra menor resistencia a ser evaluado.

5.4. RESULTADOS DE EVALUACIÓN DE LA RESILIENCIA

En este epígrafe se describe la corrección del instrumento empleado para la evaluación de la resiliencia del profesorado que ha colaborado en este estudio.

La corrección de los cinco componentes del cuestionario de resiliencia se realiza obteniendo para cada factor primero el sumatorio y después la media de las preguntas que lo componen. Las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores de dicha escala se recogen en la siguiente Tabla.

Tabla 39. Puntuaciones obtenidas en los factores de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

ESCALA DE LA RESILIENCIA	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	2,80	0,35
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	3,84	0,33
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo	2,46	0,43
Factor IV: Pensamiento estereotipado	2,37	0,64
Factor V: Tolerancia a la frustración	2,91	0,66

Asimismo, al igual que se ha procedido para la medida del *burnout*, la corrección de los datos del cuestionario de resiliencia se ha realizado mediante percentiles. Dichos percentiles se han agrupado de forma que incluyan los cinco valores u opciones de respuesta de cada una de las cuestiones de la escala de resiliencia; es decir, 5.

Para llegar a la Tabla 40, se ha calculado en primer lugar el rango de la distribución de cada factor, que es el valor mayor de la misma menos el menor. Por ejemplo, para el Factor I el valor mayor es 23 y el valor menor es 13, lo que nos da un rango de 10. Seguidamente, dividimos dicho rango entre el número de intervalos que deseamos, 5, obteniendo de este modo la amplitud que deben tener los intervalos en este factor, 2. Así, a partir del primer valor, 13, se han calculado los restantes extremos sumando 2 sucesivas veces hasta llegar al valor 23, que como ha quedado descrito, es el valor más alto de la distribución. Posteriormente, se ha contado el número de observaciones comprendidas dentro de cada uno de los intervalos, teniendo en cuenta que éstos se toman abiertos por la derecha, hallándose de esta forma las frecuencias que aparecen en la Tabla 40, a partir de las cuales hemos calculado los valores de los percentiles.

Tabla 40. Intervalos considerados para la corrección del cuestionario de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

INTERVALOS FACTOR I	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
13-15	21	21
15-17	56	77
17-19	58	135
19-21	23	158
21-23	9	167
INTERVALOS FACTOR II	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
25-28	20	20
28-31	59	79
31-34	61	140
34-37	25	165
37-40	2	167
INTERVALOS FACTOR III	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
9-12	13	13
12-15	61	74
15-18	73	147
18-21	16	163
21-24	4	167
INTERVALOS FACTOR IV	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
4-7	21	21
7-10	62	88
10-13	67	150
13-16	13	163
16-19	4	167
INTERVALOS FACTOR V	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
4-7	3	3
7-10	30	33
10-13	73	106
13-16	47	153
16-19	14	167

Por ejemplo, para calcular el percentil 30 del Factor I, primero se ordenan de menor a mayor las puntuaciones que en dicho factor han obtenido los 167 docentes participantes. La fórmula para calcular el percentil es $k: P_k = k(n+1)/100$ cuando la serie es par, y $k: P_k = k(n)/100$ cuando la serie es impar. Éste último es nuestro caso, ya que la muestra de estudio, como acabamos de mencionar, la forman 167 docentes. De modo que $n=167$.

El 30% del tamaño de la muestra es $30 \times (167)/100 = 50,1$

Según se aprecia en la Tabla anterior, el valor 50,1 está contenido en el intervalo 15-17, el cual presenta una frecuencia acumulada de 77. Luego el percentil 30 se encuentra en el intervalo de 15-17 y su valor es:

$$P_{30} = 15 + \frac{(50,1-17) \times 2(\text{amplitud})}{56(\text{frecuencia})} = 16$$

Por tanto, el percentil 30 tiene un valor de 16. De igual modo se ha procedido hasta completar los restantes percentiles. En la Tabla que se muestra a continuación, se recogen los percentiles que hemos considerado para la corrección del cuestionario de resiliencia, así como las puntuaciones que dichos percentiles han tomado en cada uno de los factores de dicha escala.

Tabla 41. Percentiles considerados para la corrección del cuestionario de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

PERCENTILES	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V
10	14,0	27,0	12	6,0	9,0
15	15,0	28,0	12	7,0	9,0
20	15,0	28,2	12	7,0	10,0
25	15,0	29,0	13	8,0	10,0
30	16,0	30,0	13	8,0	10,8
35	16,0	30,0	13	8,1	11,0
40	16,0	30,0	14	9,0	11,0
45	16,0	30,0	15	9,0	11,0
50	17,0	31,0	15	10,0	12,0
55	17,0	31,0	15	10,0	12,0
60	17,0	31,0	15	10,0	12,0
65	17,0	32,0	16	10,0	13,0
70	18,0	32,0	16	11,0	13,0
75	18,0	33,0	16	11,0	13,0
80	18,0	33,0	17	11,0	14,0
85	19,0	34,0	17	12,0	14,0
90	20,0	34,4	18	12,4	15,0
95	20,7	35,0	19	13,7	16,0

Percentil (10-25): nivel bajo; Percentil (30-45): nivel medio-bajo; Percentil (50): nivel medio; Percentil (55-75): nivel medio-alto; Percentil (80-95): nivel alto.

Además, con el fin de establecer un diagnóstico de la Tabla anterior, hemos realizado las siguientes consideraciones:

1. Intervalo de percentil 10-25, considerado como bajo índice en el factor,
2. Intervalo de percentil 30-45, considerado como medio-bajo índice en el factor,
3. Percentil 50, considerado como medio índice en el factor,
4. Intervalo de percentil 55-75, considerado como medio-alto índice en el factor,

5. Intervalo de percentil 80-95, considerado como alto índice en el factor.

Una vez agrupados los percentiles según acabamos de describir, con el fin de saber qué porcentaje de profesorado es resiliente, hemos utilizado la mediana, sabiendo que corresponde con el percentil 50 (valor por debajo del cual se encuentran la mitad de las observaciones y por encima del cual, evidentemente, se halla la otra mitad). Dicho de otro modo, **los percentiles inferiores a cincuenta suponen bajos niveles, porque dejan por debajo de sí porcentajes pequeños; del mismo modo, los percentiles superiores a cincuenta son altos niveles, porque dejan por debajo de sí altos porcentajes de población que puntúa menos.** Esto nos indica que existe una tendencia a considerar a las personas que superan dicha mediana como posibles resilientes.

Así, tras la corrección de los datos:

- Un total de **91 sujetos** (el 54,49% de la muestra participante) **superan la mediana** en el **Factor I**.
- De la misma manera, **88 sujetos** (el 52,69% de la muestra aceptante) **superan la mediana** en el **Factor II**.
- **90 personas** (el 53,89% de la muestra participante) **superan la mediana** en el **Factor III**.
- Asimismo, **84 sujetos** (el 50,30% de la muestra participante) **superan la mediana** en el **Factor IV**.
- Por último, un total de **88 sujetos** (el 52,69% de la muestra participante) **superan la mediana** en el **Factor V**.

En la Tabla 42, se agrupan los resultados obtenidos tras la corrección de los cinco factores de la escala de la resiliencia que acabamos de señalar. En dicha Tabla, se detallan los porcentajes de la muestra que en cada factor supera la mediana, que como hemos indicado, corresponde con el percentil 50.

Tabla 42. Resultados obtenidos tras la corrección de los factores de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

FACTORES DE LA ESCALA RESILIENCIA	SUJETOS QUE SUPERAN LA MEDIANA EN CADA FACTOR	PORCENTAJE QUE SUPERA LA MEDIANA EN CADA FACTOR
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	91	54,49
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	88	52,69
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo	90	53,89
Factor IV: Pensamiento estereotipado	84	50,30
Factor V: Tolerancia a la frustración	88	52,69

En resumen, los siguientes sujetos superan la mediana en los cinco factores a la vez: 1, 2, 6, 7, 9, 20, 37, 38, 53, 60, 74, 77, 89, 96, 106, 109, 114, 115, 119, 138, 149 y 160. Es decir, un total de **22 sujetos**, lo que representa el **13,17% de la muestra** de esta investigación, **superan la mediana de los cinco factores a la vez y podemos considerarlos como posibles resilientes**; de los cuales **13 son mujeres y 9 son hombres**. Por tanto, los valores hallados en este estudio indican que el grupo de docentes de nuestra muestra se sitúa entre el percentil 25 y el 75, en la categoría medio índice de resiliencia.

Resultados similares a los obtenidos en este estudio son reportados en las investigaciones de Peña (2009) y Stratta et al. (2013), quienes también evidencian diferencias entre el nivel de resiliencia entre hombres y mujeres. Por el contrario, otros trabajos como los de Winsett et al. (2010) y González-Arratia et al. (2011), constatan no haber hallado ninguna diferencia con respecto a la variable sexo.

Cabe señalar, que de los 22 sujetos encontrados como posibles resilientes, **19 están casados/as** o viviendo en pareja, **2 son solteros/as**, y **uno/a no indica su estado civil**. Además, **14 de ellos/as tienen hijos/as**.

Asimismo, la edad de **9** de ellos/as está **entre los 46 a 55 años**; otros **6 sujetos** tienen edades comprendidas en la franja de **56 a 65 años**; **4 sujetos** en la franja de **36 a 45 años** y, por último, otros **2 sujetos** tienen edades que oscilan **entre los 22 a 35 años**.

En cuanto a la situación administrativa, de estos 22 sujetos hallados como posibles resilientes, **17 de ellos/as son funcionarios/as, de los que 12 de ellos/as cuentan con una experiencia profesional de más de 20 años de ejercicio docente.**

En esencia, el colectivo docente encuestado en este estudio ha presentado las mayores puntuaciones en resiliencia en el Factor I, llamado Sensibilidad o afrontamiento emocional, en el que el 54,49% de la muestra supera la mediana. La siguiente puntuación corresponde al Factor III, Positivismo u optimismo ingenuo, en el que el 53,89% del profesorado participante supera la mediana. A continuación, el Factor II o Superación o afrontamiento conductual y el Factor V o Tolerancia a la frustración, en los que el 52,69% del profesorado supera la mediana en dichos factores. Por último, el 50,30% de la muestra aceptante supera la mediana en el Factor IV o Pensamiento estereotipado.

En la Tabla 43 se detallan los resultados descriptivos de las variables para la medida de la resiliencia del profesorado participante en este estudio.

Tabla 43. Estadísticos descriptivos de los factores de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

ESCALA DE LA RESILIENCIA	FACTOR I Sensibilidad o afrontamiento emocional	FACTOR II Superación o afrontamiento conductual	FACTOR III Positivismo u optimismo ingenuo	FACTOR IV Pensamiento estereotipado	FACTOR V Tolerancia a la frustración
Media	2,80	3,84	2,46	2,37	2,91
Mediana	2,83	3,87	2,50	2,50	3,00
Moda	2,83	3,75	2,66	3,00	2,80
Desviación Típica	0,35	0,33	0,43	0,64	0,66
Rango	1,67	1,50	2,50	4,00	3,50
Mínimo	2,16	3,12	1,50	1,00	1,00
Máximo	3,83	4,62	4,00	5,00	4,50

Respecto al acuerdo con las distintas variables consideradas en el cuestionario de la resiliencia, las medias de las valoraciones oscilan entre 1,80 y 4,76. En la siguiente Figura, se expone una representación gráfica de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los factores de la escala de resiliencia.

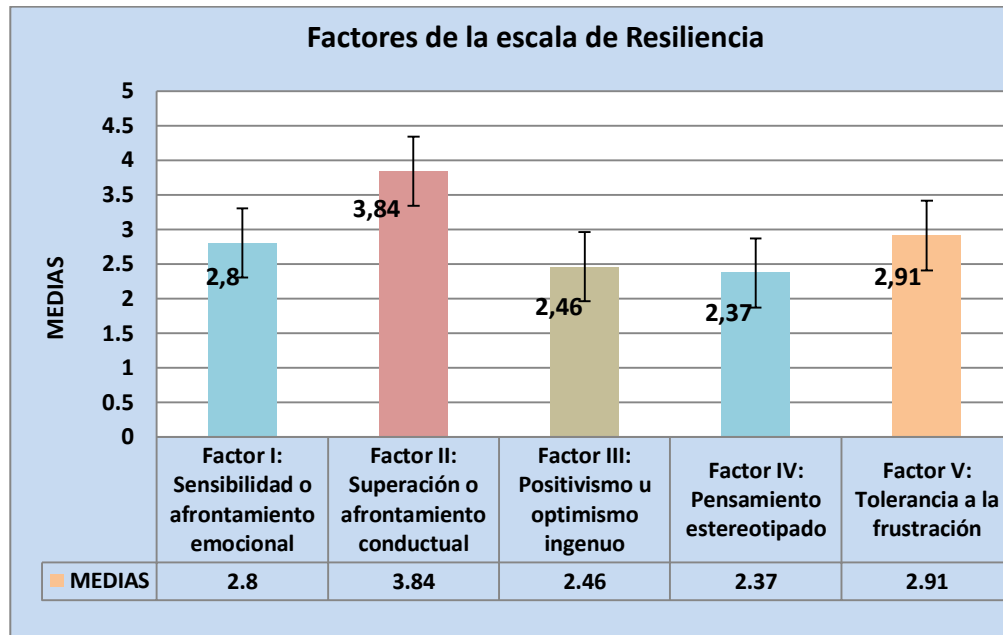


Figura 27. Gráfico de distribución de medias y desviaciones típicas en los factores de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas en las que se aprecia un mayor acuerdo en las medias son: 11, 25, 27 y 45. Asimismo, las desviaciones típicas en dichas cuestiones obtienen también recorridos más cortos.

Cabe señalar, que la mayor parte de estas cuestiones (11, 25 y 45) pertenecen al Factor II de la escala de resiliencia, el cual ha obtenido la media más alta de los cinco factores de dicha escala, con una puntuación de 3,84 y desviación típica de 0,33. Lo que refleja resultados muy positivos, puesto que las mencionadas cuestiones contienen aspectos que se refieren a la superación o afrontamiento conductual de los/las docentes de este estudio.

Por el contrario, las percepciones referidas a la cuestión 13: **“En ocasiones me gustaría ser otra persona”** muestra la media más baja, presentando poco acuerdo en las opiniones manifestadas en dicha cuestión, lo que denota un resultado muy positivo en este aspecto.

Se puede decir, que el significado de esta pregunta guarda relación con la identidad tanto personal como profesional del profesorado participante. En este contexto, Ayuso y López (1993) indican que una variable a considerar en el desarrollo

del *burnout* es la inadecuación profesional (no adaptarse el perfil profesional y personal del individuo al perfil del puesto de trabajo que desempeña). Sin embargo, como hemos referido, ha existido poco acuerdo en las respuestas a esta cuestión, lo que pone de manifiesto que el colectivo docente participante en este estudio se siente identificado con su trabajo, por lo que, según las aportaciones del mencionado autor, sería el sentimiento de identidad del profesorado con su trabajo una de las variables que le protege de sufrir el síndrome.

Asimismo, en la Tabla que incorporamos a continuación, se recogen los resultados descriptivos de cada una de las cuestiones pertenecientes a la escala de la resiliencia.

Tabla 44. Estadísticos descriptivos de las preguntas del cuestionario de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA			
Nº de ítem	N	Media	Desviación típica
1. Siento melancolía al recordar situaciones del pasado	167	2,47	0,93
3. Miro al futuro con optimismo, aunque esté atravesando un mal momento	167	3,80	0,96
5. Me adapto fácilmente a los cambios	167	3,82	0,82
7. Cuando me culpan por algo injustamente me quedo callado y no me defiendo	167	2,10	0,91
9. Suelo llevar mal equivocarme	167	2,93	0,99
11. Opino que es bueno aprender de los errores	167	4,76	0,47
13. En ocasiones me gustaría ser otra persona	167	1,80	0,96
15. Me preocupo en exceso	167	3,47	1,00
17. No soporto demasiado bien la presión	167	2,59	0,93
19. En épocas de mucho trabajo siento ansiedad y nerviosismo	167	3,10	1,08
21. Tras una discusión me siento hundido y vacío	167	2,98	0,94
23. Considero que todas las personas son buenas	167	3,38	0,92
25. Realizo mis cometidos, aunque esté atravesando un mal momento	167	4,57	0,54
27. Soy perseverante en lograr mis metas	167	4,34	0,66
29. Siento miedo de que los demás me rechacen y me quede solo	167	1,97	0,93
31. Me dejo llevar por las ideas establecidas socialmente	167	2,48	0,81
32. Cuando recibo una mala noticia tardo días e incluso meses hasta que me repongo	167	2,38	0,85
33. Veo las cosas blancas o negras, pero nunca veo el término medio	167	2,07	0,89
34. No me importa lo que los demás piensen de mí	167	2,62	0,83
35. No me suelen afectar las críticas ni positiva ni negativamente	167	2,80	0,84
36. Me cuesta mucho reponerme de una separación emocional	167	3,13	1,00
37. Ante cualquier contratiempo me siento inseguro y creo que no voy a ser capaz de soportarlo	167	2,33	0,88
38. No sé hacer frente a las situaciones difíciles	167	2,11	0,79
39. Siempre espero que salga todo bien, de modo que no me preocupo en tomar las debidas precauciones	167	2,38	1,00
40. Ante situaciones imprevistas siento que pierdo el control	167	2,37	0,70
41. Tiendo a exagerar los acontecimientos negativos que me ocurren	167	2,51	0,95
42. Soy de los que piensan que en todo lo malo hay algo bueno	167	3,57	0,98
43. Me obsesiono con los acontecimientos negativos	167	2,43	0,91
44. Sufro mucho cuando estoy un largo periodo de tiempo sin ver a mis seres queridos	167	3,10	1,101
45. Me considero una persona íntegra	167	4,50	0,62
46. Siempre digo todo lo que pienso, aunque eso me perjudique	167	3,53	0,86
47. Tengo facilidad para encontrar el lado positivo a una situación negativa	167	3,62	0,87
48. Suelo considerar desagradable e insoportable cualquier situación estresante	167	3,02	0,86
49. Me enfrento a las situaciones estresantes sin dejar que me dominen las situaciones	167	3,51	0,76

Así, en la cuestión 11, el 77,80% de la muestra contesta que **siempre es bueno aprender de los errores**, obteniéndose una media de 4,76 y desviación típica de 0,47.

Las opiniones encontradas en dicha cuestión corroboran los resultados encontrados en el Factor V o Tolerancia a la frustración (en el cual el 52,69% del profesorado aceptante ha superado la mediana), y nos dan una pista acerca del tipo de personalidad que predomina en la muestra de nuestro estudio: la personalidad resistente. El constructo de personalidad resistente, tal como describen Otero-López et al. (2008), representa una característica que influye en la manera en cómo la gente percibe las situaciones y reacciona en circunstancias estresantes. Estos autores verifican que los sujetos con este tipo de personalidad, se enfrentan de forma activa y comprometida a los estímulos estresantes, percibiéndolos como menos amenazantes. Es decir, perciben los estímulos estresantes como oportunidades de crecimiento y como medio de aprendizaje ante situaciones presentes y futuras; como consecuencia, se enfrentan a dichos estímulos de forma optimista y activa. Por el contrario, el afrontamiento regresivo suele ser utilizado por individuos con baja personalidad resistente, quienes evitan dichos estímulos estresantes.

Cabe señalar, que las puntuaciones tan positivas reportadas previamente en las preguntas: 10, 20 y 30, las cuales hacen referencia a la autoeficacia del grupo de docentes de esta investigación, corroboran las afirmaciones de Moreno et al. (2006) y Garrosa et al. (2008), quienes señalan que las características de la personalidad resistente van unidas a sentimientos de autoconfianza, autoestima y autoeficacia, que previenen o reducen la incidencia del *burnout*. En línea con este resultado, autores/as como Gerber et al. (2013) informan que las personas con este patrón de personalidad son más eficaces para hacer frente al estrés y tienden a desgastarse menos profesionalmente.

En síntesis, de todo lo expuesto podemos extraer, que la autoeficacia y la personalidad resistente se sitúan entre las estructuras de la personalidad que pueden ejercer un efecto protector frente al síndrome de *burnout*.

Asimismo, en la pregunta 25, el 59,30% de la muestra afirma que **siempre realiza sus cometidos, aunque esté atravesando un mal momento**, obteniéndose una media de 4,57 y desviación típica de 0,54. Esta cuestión se refiere principalmente al componente humano de la profesión docente.

En este contexto, la vida diaria de los/las docentes, como la de cualquier otra persona, está a veces sujeta por diferentes motivos a acontecimientos duros. Algunos/as docentes ante sucesos adversos, sienten inseguridad, incertidumbre y dolor emocional; sin embargo, otros/as sacan fuerzas de sus flaquezas y superan la situación. Esto es debido, a que cada persona reacciona de diferente manera según su grado de vulnerabilidad, o dicho de otra manera: según su grado de resiliencia.

Por tanto, la opinión del profesorado que afirma que siempre realiza sus cometidos, aunque esté atravesando un mal momento, pone de manifiesto el coraje y la capacidad que posee para superar las adversidades; es decir, su resiliencia. En concreto, hace alusión a una de las tres dimensiones estudiadas en capítulos anteriores que configuran la personalidad resistente: el compromiso. El compromiso es la tendencia a desarrollar comportamientos caracterizados por la implicación personal en todas las actividades de la vida. Al respecto, Moreno et al. (2010) subrayan que cuando un trabajador/a está comprometido con su trabajo y con su organización dedicando sus esfuerzos e ilusiones a lograr un aumento de su realización laboral, existen menos posibilidades de que aparezca el síndrome. Dichos autores destacan que niveles altos de *burnout* pueden estar asociados con un bajo compromiso en la ocupación.

Es importante resaltar, que si la empresa brinda a sus empleados/as bienestar, no sólo a nivel físico, sino también a nivel psicológico, éstos generan un vínculo positivo con la organización, de modo que se sienten comprometidos con ella, mostrando agrado y pasión por su trabajo. En este orden de cosas, Dey (2012) y Gupta y Singh (2013) señalan que el compromiso organizacional está positivamente relacionado con el *engagement*. Es decir, si el trabajador/a se encuentra en un ambiente de satisfacción laboral y personal, en el cual se están cumpliendo sus metas

y deseos profesionales y personales, éste se siente más comprometido y contribuye al éxito de la organización (Acosta et al., 2015).

De modo que, si el trabajador/a está vinculado emocionalmente y conductualmente a la empresa, la productividad de la misma aumenta y los clientes se sienten satisfechos con la atención que se les brinda. Además, cuando un trabajador/a tiene sentimiento de *engaged* con la organización, éste se siente comprometido con la misma y tiene un fuerte deseo de permanecer en ella, reconoce que sus ideas son importantes para el desarrollo de la empresa, lo que facilita la retención de talentos. De esta manera, el vínculo emocional que se produce en los individuos refleja variables que se deben resaltar como son, el cumplimiento de logros y metas, el trabajo en equipo, el buen control del tiempo y la disposición hacia la organización, así como la calidad de su trabajo, las buenas relaciones humanas y una labor eficaz enfocada a grandes resultados. En definitiva, todo apunta a que los trabajadores/as deciden comprometerse con la organización si se encuentran contentos con la misma.

En cuanto a la cuestión 27, el 46,7% de la muestra responde que **a menudo es perseverante en lograr sus metas**, con una media de 4,34 y desviación típica de 0,66. Este resultado es muy satisfactorio porque revela la tendencia del profesorado a luchar por alcanzar y cumplir sus objetivos. En línea con las afirmaciones de Bandura (1997), sin estas creencias, las personas estaríamos poco incentivadas para actuar o para perseverar cuando nos enfrentamos a dificultades. Además, según señala el autor, las creencias de eficacia pueden actuar como un importante determinante del esfuerzo y la persistencia en la consecución de metas.

Conforme van quedando descritos, los resultados nuevamente guardan relación con las opiniones expuestas previamente en las preguntas 10, 20 y 30, en las que se encuentra una alta percepción de autoeficacia del profesorado participante en este estudio. En esta línea, Ruinaudo, Chiecher y Donolo (2003) confirman que una persona con alta autoeficacia, al llevar a cabo cualquier actividad, genera mayor sensación de competencia, más exigencias, más aspiraciones y mayor dedicación a la misma. Esto permite establecer un vínculo entre la autoeficacia y la motivación, en el sentido que

niveles elevados de autoeficacia proporcionan a la persona un mecanismo automotivador como consecuencia de la auto-observación de las propias competencias. Los mencionados autores indican, que las creencias de autoeficacia operan junto con las metas, las expectativas de resultado y la percepción del medio ambiente sobre la regulación de la motivación humana, la conducta y el bienestar. Esta autorregulación desempeña un papel central en el pensamiento, el afecto, la motivación y la acción. De modo que la persona se impone a sí misma metas, moviliza y direcciona los recursos, e incrementa la persistencia en el tiempo.

En la misma línea, Salanova y col. (2008) confirman que cuando la persona piensa que es competente y cree en sus propias capacidades, esto le posibilita al logro de objetivos. Por último, otros autores que también reportan datos similares a los nuestros son Parker et al. (2012). Estos autores encuentran que la orientación a metas que tiene un profesor/a es un fuerte predictor de las estrategias de afrontamiento al estrés que desarrolla, que pueden centrarse en las emociones (reinterpretar el significado de las amenazas y cambios), o centradas en el problema (búsqueda de soluciones).

Como conclusión, de todo lo expuesto podemos destacar la influencia que ejerce el alto sentimiento de autoeficacia reportado en el profesorado de este estudio y la repercusión que tal sentimiento ejerce en la consecución de sus metas.

Del mismo modo, las respuestas del profesorado referidas a la pregunta 45, indican que el 56,30% de la muestra opina que **siempre se considera una persona íntegra**. Los resultados reflejan una media de 4,50 y desviación típica de 0,62. Lo que guarda estrecha relación con la autoestima del profesorado participante. La autoestima se refiere a los juicios valorativos que hacemos de nosotros mismos en base a nuestra forma de percibirnos; es decir, de nuestro autoconcepto. Suele definirse como una evaluación individual o autoevaluación de las conductas, habilidades, éxitos y fracasos. Por tanto, las percepciones halladas en esta cuestión reflejan una autoestima positiva del profesorado de este estudio.

En este contexto, tal como se ha expuesto en capítulos previos, la dimensión falta de realización personal de la escala del *burnout* se refiere a la disminución de los propios sentimientos de competencia y logro en el trabajo; es decir, corresponde a la aparición de sentimientos negativos de inadecuación, falta de competencia y eficacia profesional y disminución de las expectativas personales, lo que implica una autoevaluación negativa. En esta situación, puede desarrollarse un rechazo a sí mismo y hacia los logros personales, así como sentimientos de fracaso y baja autoestima.

En síntesis, la autoestima que los/las docentes muestran en esta cuestión actuaría de factor protector frente al síndrome, e iría en línea con las investigaciones de numerosos autores y autoras que constatan que los profesores/as con alta autoestima tienden a manejar las situaciones estresantes de manera más productiva, y son más vulnerables al estrés aquellos/as docentes que poseen baja autoestima (Byrne, 1992; Byrne, 1999; Chacón y Grau, 2004; Otero-López et al., 2008). Esto es, una baja autoestima del profesorado aparece como una correlación significativa entre docentes con gran presencia de niveles de *burnout*, disminuyendo la misma a medida que avanza el síndrome.

Además, Rodríguez et al. (2009) opinan que la autoeficacia y la autoestima guardan relación entre sí; ya que el sentimiento de autoeficacia influye en el grado de implicación y persistencia del sujeto en la realización de tareas de cierta complejidad, lo que afecta en su resolución, con la consiguiente repercusión sobre su autoestima. En suma, el nivel de eficacia personal/profesional manifestado por nuestros/as docentes repercute positivamente en su autoestima, la cual a su vez tiene gran incidencia en su forma de enfrentar de forma activa y comprometida los estímulos estresantes, percibiéndolos como menos amenazantes.

Hasta aquí hemos presentado el estudio de las respuestas del cuestionario de resiliencia en las que se han encontrado las puntuaciones más significativas. A continuación, se exponen detalladamente los resultados obtenidos en cada uno de los factores de dicha escala.

El **Factor I**, es llamado **Sensibilidad o afrontamiento emocional**. Los datos reportados en nuestro estudio indican que el 54,49% del grupo de docentes participante supera la mediana, lo que denota un resultado negativo en dicho factor.

Tal como se ha explicado en el apartado material y métodos donde se han detallado los aspectos recogidos por este factor, aquí la persona no pretende modificar la situación problemática, sino modular los estados emocionales negativos y sobrevivir a ellos. Las estrategias de afrontamiento utilizadas son el autocontrol, el distanciamiento, la revaluación positiva, la autoinculpación y el escape/evitación.

Los resultados de este factor muestran que el profesorado participante obtiene puntuación alta en afrontamiento emocional, y dependiendo de la gestión que hagan los/las docentes de estas emociones, experimentarán más o menos estrés. Al respecto de nuestros hallazgos, diferentes autores/as, como por ejemplo Barbosa et al. (2009) y Gantiva et al. (2010), señalan que cuando el individuo emplea unas estrategias de afrontamiento que no son acertadas para hacer frente a una determinada situación, huyendo del problema, en vez de afrontarlo, aumenta la posibilidad de padecer *burnout*. Dichos autores puntualizan que estrategias inadecuadas, de tipo escapista, aumentan la probabilidad de sufrir *burnout*, mientras que las de control, la disminuyen. Es decir, los valores obtenidos en este factor no son positivos, ya que el *burnout* aparece cuando las estrategias de afrontamiento están más centradas en la emoción y la evitación. En la misma línea, Korunka et al. (2009) y Doménech y col. (2010), destacan que es la disminución de los recursos de afrontamiento la característica clara de los individuos que padecen el síndrome.

El **Factor II**, llamado **Superación o afrontamiento conductual**, mide la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Los datos obtenidos expresan valores muy positivos en resiliencia del colectivo docente de nuestro estudio. Indican, que el 52,69% del profesorado participante supera la mediana, lo que significa un resultado positivo en dicho factor.

En relación a nuestros resultados, Marín et al. (2005) reportan que la dimensión realización personal/profesional de la escala del *burnout* correlaciona positivamente

con las estrategias de afrontamiento focalizadas en la solución de problemas. Asimismo, Gan, Shang y Zhang (2007) han encontrado correlaciones significativas en sentido negativo entre el cansancio emocional y las estrategias de afrontamiento focalizadas en la solución de problemas. Del mismo modo, las puntuaciones halladas en este factor están en línea con las aportaciones de autores/as como Gantiva et al. (2010) y Fisher (2011). Dichos autores subrayan que el empleo de estrategias de afrontamiento constructivas, centradas en el problema (como la búsqueda de apoyo social instrumental, la reinterpretación positiva y la aceptación), previenen el desarrollo del síndrome; mientras que las estrategias de afrontamiento pasivas, centradas en la emoción (desahogo, negación y búsqueda de apoyo social emocional), facilitan su aparición; tal como acabamos de exponer en el Factor I.

El **Factor III**, llamado **Positivismo u optimismo ingenuo**, se refiere a la capacidad para pensar favorablemente sabiendo enfatizar el lado positivo de la situación. Los valores encontrados reflejan que el 53,89% de la muestra supera la mediana, lo que expresa un resultado positivo en dicho factor.

En el contexto educativo, se ha demostrado que las emociones positivas favorecen el aprendizaje y la consecución de relaciones interpersonales significativas (Lyubomirsky et al., 2005), entre otros muchos beneficios. Asimismo, como se ha expuesto en capítulos previos, las emociones positivas tienen una clara implicación en las estrategias de regulación de las experiencias negativas, estresantes o adversas siendo un recurso que favorece el desarrollo del proceso resiliente. Es decir, en presencia de situaciones de adversidad laboral, las personas menos resilientes tienen predisposición a las emociones negativas, a sobrevalorar el riesgo e incrementar su efecto con cansancio e indiferencia en el trabajo.

Las puntuaciones obtenidas en este factor coinciden con los trabajos de autores/as como Lyubomirsky et al. (2005) y Nelson (2008), quienes puntualizan que las personas más resilientes tienen capacidad de utilizar su energía e implicación personal para sobreponerse a las dificultades, adaptarse adecuadamente y experimentar emociones positivas. Por tanto, según lo expuesto, sostenemos que el

aprendizaje de las capacidades para experimentar emociones positivas puede funcionar como recurso necesario para el desarrollo resiliente.

Del mismo modo, en línea con los resultados hallados en este componente, Fiorentio (2008) confirma que la experiencia de emociones positivas no es más que el reflejo de un modo resiliente de afrontar las situaciones adversas. Este autor subraya que existe evidencia de que esas personas utilizan las emociones positivas como estrategia de afrontamiento, por lo que se puede hablar de una causalidad recíproca. Así, las emociones positivas son un elemento positivo ante la adversidad y favorecedores del surgimiento de la resiliencia de los profesores/as de este estudio. Por último, queremos destacar las aportaciones de Salgado (2009), quien también ha puesto de relieve la importancia de desarrollar la capacidad de afrontar la adversidad y su relación con aspectos positivos como la felicidad y el optimismo.

Además, los estudios en este campo confirman que el optimismo ejerce una influencia diferencial en la valoración y afrontamiento de las dificultades, en el desenvolvimiento en el mundo social y académico y en el bienestar psíquico y físico de las personas, y señalan que optimismo y pesimismo correlacionan de manera significativa con la vinculación laboral (*engagement*), con autoeficacia, y con desgaste profesional de manera diversa. En este orden de cosas, algunas investigaciones como las de Garrido y Pacheco (2012) encuentran una correlación positiva entre *burnout* y el estado de ánimo negativo.

En cuanto al **Factor IV**, llamado **Pensamiento estereotipado**, es la tendencia de algunas personas a dejarse llevar por las ideas establecidas socialmente. Las puntuaciones obtenidas indican que el 50,30% del profesorado aceptante supera la mediana, lo que indica un resultado negativo en dicho factor.

El pensamiento estereotipado está relacionado con un aspecto de la personalidad estudiado en capítulos anteriores, el locus de control. En este sentido, los/las docentes con locus de control interno, es decir, que creen que los sucesos que ocurren en su ambiente son consecuencia de sus conductas, y por tanto controlables, evalúan la enseñanza como menos estresante. De modo que su experiencia resulta

menos amenazante ante los estresores que la de las personas con locus de control externo, más propensas al desamparo, la vulnerabilidad y la insatisfacción laboral.

Así, los resultados reportados indican que algo más de la mitad del profesorado participante en este estudio se deja llevar por el poder o las ideas de los demás o por las ideas establecidas, y no por su propia conducta. Dicho de otro modo, el profesorado que ha puntuado alto en este factor manifiesta locus de control externo en su conducta. Al respecto, algunos autores/as como Akça y Yaman (2010), Ríos et al. (2011) y Roger y Abalo (2014), señalan que los profesores/as con locus de control externo tienen mayor tendencia a sufrir *burnout*.

Finalmente, el **Factor V**, denominado **Tolerancia a la frustración**, mide la capacidad que tenemos para afrontar los problemas y limitaciones que nos encontramos a lo largo de la vida, a pesar las molestias o incomodidades que nos causan. Se trata de una actitud y, por lo tanto, se puede desarrollar. En este factor, el 52,69% del profesorado supera la mediana, luego es un dato positivo en dicho factor.

La tolerancia a la frustración está ligada a una de las variables de personalidad positiva comentada anteriormente: la personalidad resistente. Los resultados encontrados en este factor son positivos, y constatan de nuevo que en nuestro estudio existe predominio del profesorado con este tipo de personalidad. En este marco, investigaciones previas, como las de Garrosa et al. (2008) revelan que las personas con alta puntuación en personalidad resistente declaran padecer menos estrés laboral y tienden a desgastarse menos profesionalmente. Asimismo, Otero-López et al. (2010) señalan que el patrón de personalidad resistente previene o reduce la incidencia del *burnout*. De modo que las valoraciones de este componente evidencian que la personalidad resistente de los/las docentes ha influido como variable moduladora ante el *burnout*.

En esencia, de acuerdo con los hallazgos destacados en esta Tesis Doctoral, nuestro estudio refleja el potencial positivo que tiene la resiliencia como proceso dinámico y positivo de conducta que se relaciona con una menor presencia de los síntomas que configuran el denominado síndrome de *burnout*.

Otros autores/as, como Agaibi y Wilson (2005) señalan la capacidad de afrontamiento a los estresores como una de las tendencias claves de la resiliencia. Del mismo modo, los resultados expuestos en este trabajo corroboran las investigaciones de Menezes de Lucena et al. (2006), Barudy y Marquebreucq (2006), Forés y Granés (2008) y Kotliarenco y Cáceres (2011), quienes confirman que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout*. Estos autores concluyen, que las personas resilientes son competentes socialmente, tienen capacidad para solucionar problemas, autonomía y afrontan mejor los cambios, adversidades o riesgos.

Cabe señalar en este punto, que diferentes investigaciones sugieren que el efecto de la resiliencia sobre el *burnout* está mediado por la variable *engagement*. En este orden de cosas, Van Knippenberg (2012) afirma que las personas con bajas puntuaciones en resiliencia tienen menores niveles de *engagement*, y estos menores niveles en compromiso laboral están asociados con altas puntuaciones de *burnout*. De modo que las características positivas del *engagement* (vigor, dedicación y absorción) y la fortaleza de la persona (resiliencia), son aspectos que diferencian a unos individuos de otros para una buena adaptación al medio, y que actúan como protectores ante el riesgo de sufrir *burnout*.

Además, esta capacidad de las personas para afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida que llamamos resiliencia, forma parte de un proceso interactivo en el que participan factores personales (de riesgo y protección) y del ambiente familiar, social y cultural. Como explica Rodríguez (2009), los factores de protección contemplan aquellos recursos personales y sociales que permiten contrarrestar el efecto negativo de las situaciones de adversidad, y promover el desarrollo exitoso del individuo. Entre ellos se incluyen, por ejemplo: iniciativa, introspección, humor, posición activa frente a las dificultades, capacidad para relacionarse, cohesión familiar y el apoyo social, entre otros. Mientras que los factores de riesgo comprenden distintas características del individuo o de su entorno que aumentan la probabilidad de desarrollar desajuste psicosocial, por ejemplo: pobre autoconcepto, escasas aspiraciones educativas, comportamiento que evade apoyo,

escasa tolerancia a la frustración, bajo apoyo familiar, clima familiar negativo, escasas oportunidades laborales, etc.

Por último, también hemos de considerar aquellos factores de resiliencia identificados por Edith Grotberg (1995) que han sido agrupados en cuatro áreas o fuentes: *Tengo, Estoy, Soy y Puedo*. Estas cuatro fuentes abarcan aquellos factores y recursos que el sujeto tiene en sí mismo y a su alrededor y que contribuyen a un enfrentamiento efectivo ante las dificultades.

En este sentido, en el caso concreto del colectivo docente participante en este estudio, algunas variables de personalidad (humor, empatía, afectividad, introspección, iniciativa, posición activa ante las dificultades, personalidad resistente, autoconcepto positivo, apoyo social de compañeros/as, amigos/as, familiares, etc.) en relación a su desempeño laboral y las circunstancias de su trabajo, actúan como factores de resistencia o de protección. En sentido contrario, los aspectos a nivel personal (ej., pobre autoconcepto, introversión, escasa tolerancia a la frustración, bajo apoyo familiar, clima familiar negativo); a nivel interpersonal (ej., falta de motivación de los estudiantes, conductas disruptivas, padres/madres poco comprensivos o colaboradores); o a nivel organizacional (ej., conflicto con compañeros/as, escasez de recursos materiales, falta de reconocimiento social del docente, ambigüedad y conflicto de rol, presiones de tiempo, ratio excesiva profesor/a-alumno/a, expectativas laborales no cumplidas), son factores de riesgo que lejos de favorecer un adecuado clima en la comunidad escolar, lo dificultan sobremanera.

De este modo, la interacción entre las variables individuales y las influencias del entorno pueden aumentar la posibilidad de producir estrés o desajuste psicosocial en el profesorado, pero también pueden aumentar la capacidad de responder eficazmente a la adversidad o reducir la probabilidad de que aparezcan desajustes psicosociales. Como expresan Kotliarenko y Cáceres (2011), la resiliencia es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, y sirve para hacerles frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia. Por tanto, en la medida que los/las docentes de esta investigación

sean más resistentes a situaciones de estrés escolar o tengan más capacidad para sobreponerse, o para adaptarse a las situaciones estresantes, les afectará menos a nivel personal y a nivel profesional.

En síntesis, tras el análisis de los factores del cuestionario de resiliencia, los resultados muestran altas puntuaciones en el Factor I, llamado afrontamiento emocional. Este es un resultado negativo en dicho factor que indica que buena parte del colectivo participante usa estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, las cuales le predisponen al *burnout*. Sin embargo, el Factor II, relacionado con el afrontamiento conductual de los/las docentes, obtiene valores muy positivos en dicho factor. Lo que indica que también existe una parte del profesorado participante que usa técnicas de afrontamiento centradas en el problema, que le protegen del desarrollo del síndrome. Asimismo, las puntuaciones reportadas en el Factor III confirman que el grupo de docentes de este estudio manifiesta tener tendencia a las emociones positivas, las cuales tienen una clara implicación en las estrategias de regulación de las experiencias negativas, estresantes o adversas, siendo, como ha quedado descrito en este trabajo, un recurso que favorece el desarrollo del proceso resiliente. Con respecto al Factor IV, los resultados obtenidos son negativos. Las puntuaciones expresadas en este factor indican que algo más de la mitad de los/las docentes presentan dependencia en su conducta, por lo que se dejan llevar por las ideas establecidas socialmente, aspecto éste que les hace vulnerables a padecer el síndrome. Por último, el Factor V o Tolerancia a la frustración, pone de manifiesto el tipo de personalidad que, por los resultados positivos hallados en dicho componente, predomina en este estudio: la personalidad resistente.

Hasta aquí hemos presentado el análisis de resultados de los cuestionarios de *burnout* y de resiliencia por separado. A continuación, abordamos el estudio del análisis factorial y las características del Cuestionario conjunto obtenido tras unir las preguntas de ambos cuestionarios.

5.5. ANÁLISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO ÚNICO

Mediante el análisis factorial se obtienen 5 factores o componentes que evalúan aspectos que se refieren al trabajo del profesorado encuestado. Dichos factores explican un 47,74% de la varianza total de los datos, tal y como se muestra en la Tabla siguiente.

Tabla 45. Varianza total explicada por los componentes. Fuente: Elaboración propia.

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN	
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza
1	12,82	26,17	26,17	12,82	26,17
2	3,93	8,03	34,20	3,93	8,03
3	2,78	5,68	39,88	2,78	5,68
4	2,00	4,08	43,96	2,00	4,08
5	1,85	3,78	47,74	1,85	3,78
6	1,66	3,38			
7	1,49	3,05			
8	1,37	2,80			
9	1,21	2,48			
10	1,17	2,40			
11	1,12	2,28			
12	1,04	2,13			
13	0,96	1,96			
14	0,94	1,92			
15	0,89	1,81			
16	0,88	1,80			
17	0,83	1,69			
18	0,80	1,63			
19	0,74	1,51			
20	0,72	1,48			
21	0,66	1,35			
22	0,59	1,20			
23	0,57	1,16			
24	0,54	1,11			
25	0,52	1,06			
26	0,51	1,04			
27	0,46	0,94			

En el análisis factorial rotado se obtienen cinco factores o componentes. Las soluciones factoriales rotadas conforman una estructura bien definida y sin solapamientos. En la Tabla siguiente se incluye la matriz de componentes rotados.

Tabla 46. Varianza total explicada por los componentes después de la rotación. Fuente: Elaboración propia.

VARIANZA TOTAL EXPLICADA					
	Componente	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación	
		% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
Bruta	1	26,17	6,65	13,57	13,57
	2	34,20	6,58	13,43	27,00
	3	39,88	5,07	10,36	37,36
	4	43,96	3,18	6,49	43,85
	5	47,74	1,91	3,89	47,74

A continuación, se presenta la descripción de cada uno de los factores:

El **Factor I** explica el 13,57% de la varianza. Recoge aspectos relacionados con la **personalidad del profesorado**.

Los rasgos personales (ej., personalidad resistente, autoeficacia, locus de control, personalidad tipo A, autoconciencia, estrategias de afrontamiento, estabilidad emocional, extraversión, neuroticismo, etc.), actúan como variables moduladoras de las posibles respuestas que los/las docentes puedan emitir ante determinadas situaciones amenazantes. En este contexto, la investigación sobre el *burnout* ha puesto de manifiesto que dichas variables tienen una importante relevancia en la génesis y desarrollo del síndrome.

En la Tabla 47 se incluyen las preguntas que corresponden a los aspectos de personalidad que acabamos de señalar.

Tabla 47. Factor I: Personalidad de los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

Nº ÍTEM	VARIABLES	SATURACIÓN
15	Me preocupo en exceso	0,81
17	No soporto demasiado bien la presión	0,81
21	Tras una discusión me siento hundido y vacío	0,81
29	Siento miedo de que los demás me rechacen y me quede solo	0,81
36	Me cuesta mucho reponerme de una separación emocional	0,81
37	Ante cualquier contratiempo me siento inseguro y creo que no voy a ser capaz de soportarlo	0,81
41	Tiendo a exagerar los acontecimientos negativos que me ocurren	0,81
43	Me obsesiono con los acontecimientos negativos	0,81
44	Sufro mucho cuando estoy un largo periodo de tiempo sin ver a mis seres queridos	0,81

El **Factor II** explica el 13,43% de la varianza. Este factor recoge aspectos que influyen de manera positiva en el **desempeño docente** de nuestra muestra. La mayor parte de sus cuestiones están relacionadas con el sentimiento de los/las docentes sobre su eficacia en el trabajo.

En este orden de cosas, los rasgos positivos del trabajo, como por ejemplo la presencia de factores de ayuda (ej., objetivos laborales realistas, buena capacitación profesional, participación en la toma de decisiones, autonomía, apoyo organizacional, disponibilidad de recursos, etc.), aumentan la eficacia percibida y los sentimientos de competencia social del individuo, de manera que, ante situaciones estresantes o amenazantes, generan unas expectativas sobre los resultados en función de la convicción por parte del individuo de que no sólo posee los recursos de afrontamiento necesarios, sino que además, es capaz de mantener una flexibilidad adaptativa que le permite controlar las demandas de la situación.

Por este motivo, es importante que la organización brinde a sus trabajadores y trabajadoras los recursos necesarios para el desarrollo de sus actividades, estabilidad laboral, posibilidad de crecimiento y desarrollo personal y profesional, satisfacción de necesidades básicas, así como una comunicación directa y asertiva que permita que los empleados/as aporten sus conocimientos y a su vez estén informados sobre lo que está sucediendo en la organización. De este modo, si las organizaciones suplen las necesidades de los trabajadores/as y éstos tienen los elementos necesarios para trabajar, se crean vínculos positivos entre el empleado/a y la organización a la que pertenecen. Es decir, el *engagement*, entendido como estado psicológico, está mediando el impacto de los recursos laborales y de los recursos personales en los resultados organizacionales.

Como ha quedado descrito en capítulos previos, entre las principales causas del *engagement* se encuentran tanto los recursos laborales (ej., autonomía, el apoyo social y *feedback*), los recursos personales (ej., autoeficacia, optimismo, resiliencia), la recuperación debida al esfuerzo y el contagio emocional fuera del trabajo. De manera que, como expresan algunos autores/as como Salanova y Schaufeli (2004, 2009), los

recursos tanto laborales como personales tienen un impacto indirecto en los resultados organizacionales a través del estado psicológico de los trabajadores/as. Además, tal como se expone en la Tabla 48, se aprecia que todas las variables aglutinadas en este factor presentan niveles óptimos de correlación entre 0,81 y 0,82.

Tabla 48. Factor II: Eficacia en el trabajo. Fuente: Elaboración propia.

Nº ÍTEM	VARIABLES	SATURACIÓN
10	Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo	0,82
14	Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización	0,82
20	En mi opinión soy bueno en mi puesto	0,82
22	Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo	0,82
27	Soy perseverante en lograr mis metas	0,82
38	No sé hacer frente a las situaciones difíciles	0,81
45	Me considero una persona íntegra	0,82

El **Factor III** explica el 10,35% de la varianza. Se refiere al **lado negativo** de la situación. Las respuestas correspondientes a este componente están relacionadas con aspectos que influyen de manera negativa en el trabajo de los/las docentes. Concretamente, las preguntas 4 y 12 miden agotamiento emocional, y las cuestiones 16, 18 26 y 28 miden cinismo. Se trata, por tanto, de un factor que mide *burnout*.

Los aspectos negativos que los/las docentes perciben en el trabajo les producen un gran desgaste personal, agotamiento emocional, cansancio y frustración hasta el punto que les hace pensar que están al límite de sus capacidades. Todo el cansancio es atribuido al trabajo con personas. En la Tabla 49 se exponen las variables que agrupa dicho factor. Los valores de correlación obtenidos en él son superiores a 0,80.

Tabla 49. Factor III: Aspectos negativos de la situación. Fuente: Elaboración propia.

Nº ÍTEM	VARIABLES	SATURACIÓN
4	Estoy consumido al final de un día de trabajo	0,80
12	Estoy quemado por el trabajo	0,80
16	He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto	0,80
18	He perdido entusiasmo por mi trabajo	0,80
26	Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo	0,80
28	Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo	0,81

El **Factor IV** explica el 6,49% de la varianza. Contiene cuestiones que indican **síntomas de agotamiento** en los/las docentes.

En el ámbito educativo, el agotamiento emocional hace referencia a la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales, que en interacción con los recursos individuales pueden impactar negativamente en su salud y bienestar. Así, los factores barrera (ej., ausencia de objetivos laborales realistas, disfunciones del rol, ausencia o escasez de recursos, sobrecarga laboral, conflictos interpersonales, etc.), dificultan la consecución de objetivos, disminuyen en el profesor/a los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, dan lugar al origen del síndrome de quemarse por el trabajo.

Además, la situación actual de crisis económica afecta de forma global al colectivo docente en forma de reducción de presupuesto público, lo que se traduce en un aumento de las ratios profesor/alumno, en un descenso de los recursos generales y en una mengua importante en sus remuneraciones, sumando y agravando las fuentes de estrés mencionadas. A todo ello, hay que añadir unos acelerados cambios en las demandas de currículo y organización, obstáculos técnicos con los recursos tecnológicos, nuevos métodos y medios de enseñanza, que afectan, en definitiva, a los educadores/as en su rutina de trabajo.

En este orden de cosas, a las competencias tradicionales necesarias para ser un buen docente, es necesario sumar algunas otras que han cobrado fuerza en los últimos años y que son imprescindibles. Los cambios educativos han supuesto el paso de una Educación centrada en la adquisición de conocimientos a otro enfoque orientado al desarrollo de competencias, entendidas como el conjunto de recursos -conocimientos, habilidades y actitudes- que necesitan los profesores/as para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional.

Dichas competencias tienen un carácter teórico-práctico, ya que, por una parte, requieren saberes técnicos y académicos; pero por la otra, se entienden en relación con la acción en un determinado puesto de trabajo, en un determinado contexto. Así, en relación a las variables que constituyen este factor, tal como subraya Perrenoud (2004b: 9), es en su funcionamiento cuando cobran sentido, en tanto que se relacionan con un grupo de problemas y tareas, y que llevan a movilizar y clasificar los

recursos cognitivos, (conocimientos, técnicas, habilidades...). Por tanto, ejercitar una competencia implica tanto el desarrollo de operaciones mentales, como la realización de acciones.

En definitiva, todos estos aspectos que acabamos de mencionar, junto a los expuestos al inicio de este apartado, se evalúan en las cuestiones pertenecientes a este factor; factores que ponen de manifiesto la vulnerabilidad del profesorado de nuestro estudio a sufrir síntomas de agotamiento en su trabajo.

Asimismo, en la Figura que se expone a continuación, se muestra una representación de las diez competencias docentes para enseñar propuestas por Perrenoud (2004b) que acabamos de describir, en las que se puede apreciar la diversidad de funciones a desempeñar por estos/as profesionales, así como la complejidad que entraña la profesión docente.



Figura 28. Diez competencias para enseñar. Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente Tabla, se recogen las variables que agrupa el Factor IV, que como hemos referido, recoge aspectos relacionados con el agotamiento emocional del profesorado participante. Las correlaciones obtenidas en este componente muestran valores muy óptimos.

Tabla 50. Factor IV: Síntomas de agotamiento en los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

Nº ÍTEM	VARIABLES	SATURACIÓN
2	Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo	0,80
4	Estoy consumido al final de un día de trabajo	0,80
6	Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo	0,80
8	Trabajar todo el día es una tensión para mí	0,80
12	Estoy quemado por el trabajo	0,80
19	En épocas de mucho trabajo siento ansiedad y nerviosismo	0,80

La fiabilidad de este componente mejora si se elimina la pregunta 42: Soy de los que piensan que en todo lo malo hay algo bueno, obteniéndose un Alpha de Cronbach de 0,82.

En sentido contrario, Flores (2011) y Acosta et al. (2012), corroboran que, así como el origen del *burnout* se emplaza en unas elevadas demandas laborales y puede provocar deterioro en la salud del trabajador/a, el *engagement* se relaciona con la disponibilidad de recursos laborales y favorece un mayor compromiso organizacional. En la misma línea, Van Knippenberg (2012) señala que los recursos y prácticas organizacionales saludables (recursos de tarea, recursos sociales, prácticas organizacionales saludables), tienen un impacto positivo sobre la salud de los empleados/as, propiciando la eficacia colectiva, *engagement* con el trabajo y resiliencia. Por el contrario, la falta o inadecuación de los recursos incrementan las demandas laborales, y por tanto, pueden contribuir indirectamente a la génesis de estresores laborales.

Por último, **Factor V** explica el 3,89% de la varianza. Recoge cuestiones relacionadas con los **logros y cogniciones** de los/las docentes. La cognición hace referencia a los procesos mentales de los seres humanos, incluyendo la forma en que las personas conocen y comprenden el mundo, el modo en que procesan la

información, cómo elaboran juicios y toman decisiones, así como la manera en que describen a los demás su propia comprensión y conocimiento.

Los aspectos estudiados en este factor están relacionados con las competencias emocionales del profesorado de este estudio. Cabe señalar, que de entre todos los factores intervinientes en los aprendizajes, destacan las emociones. Si ya cuesta trabajo por parte de quien ejerce la docencia el control de las emociones e inquietudes que le asaltan, con mayor dificultad sucede esa gestión y regulación de las emociones con niños y niñas en edades de desarrollo, como es el caso que nos ocupa en esta investigación, al tratarse de profesores/as de Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

En la Tabla 51 se incluyen las preguntas que agrupa dicho factor. Las variables aglutinadas en este componente presentan niveles de correlación que oscilan entre 0,81 y 0,82.

Tabla 51. Factor V: Aspectos relacionados con los logros y las cogniciones de los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

Nº ÍTEM	VARIABLES	SATURACIÓN
23	Considero que todas las personas son buenas	0,81
24	He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto	0,82
42	Soy de los que piensan que en todo lo malo hay algo bueno	0,82

En referencia a las cuestiones que se analizan en este factor, Goleman (1995) desarrolla las bases conceptuales de la inteligencia emocional como una opción del desarrollo humano dirigida a conseguir el éxito personal en las distintas facetas de la vida, entendido como el logro de la felicidad, la comunicación eficaz con las demás personas, la automotivación para conseguir los objetivos que nos proponemos para ser constantes en nuestras actividades, para solucionar los conflictos interpersonales, y dirigidas también a adaptarnos a las circunstancias, haciendo uso de esa capacidad de conocimiento y manejo de nuestra emocionalidad y de las habilidades empáticas que nos permiten mejorar la comunicación con los demás. Asimismo, el autor señala que las personas con inteligencia emocional son sensibles a los sentimientos de los demás y se sienten seguras para expresarse emocionalmente. Son personas con habilidades sociales, que establecen vínculos afectivos de calidad y defienden sus derechos. Estas

habilidades se consideran un factor de protección frente a las adversidades además de asegurar una mejor adaptación social y desarrollo psicológico.

Por tanto, las variables evaluadas en este componente guardan relación con el hecho de que algunas personas son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular tanto sus emociones como las de los demás. Lo que les permite poner en marcha estrategias de afrontamiento para superar las demandas de la situación que les genera estrés, y lograr una respuesta eficaz para restablecer el equilibrio de la situación. De modo que, dadas las diferencias individuales en la implementación de las estrategias de afrontamiento ante situaciones amenazantes o estresantes, es plausible pensar que la resiliencia y la regulación emocional puedan ser dos moduladores destacados del bienestar del profesorado de este estudio. Asimismo, en línea con las variables valoradas en este factor, Bisquerra (2007) concibe la competencia emocional como la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Afirma, que la conciencia emocional es el primer paso para poder pasar a las otras competencias emocionales, las cuales incluyen: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En definitiva, las competencias emocionales aglutinadas en este factor, potencian una mejor adaptación del grupo de docentes de nuestro estudio al contexto laboral, a la vez que les favorecen en el afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento del puesto de trabajo, etc.

En la Figura 29, se muestra un esquema representativo de las dimensiones básicas de las competencias emocionales establecidas por Bisquerra (2007) que, según hemos expuesto, están relacionadas con los logros y cogniciones del profesorado estudiados en este factor.

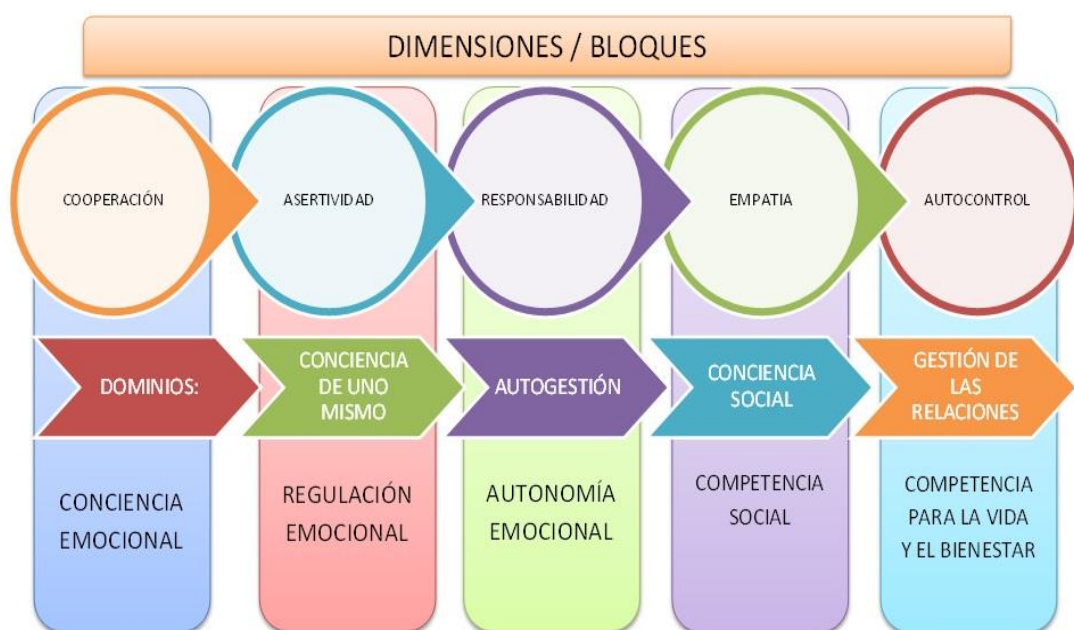


Figura 29. Competencias emocionales del profesorado. Fuente: Bisquerra (2007).

5.6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO ÚNICO

A la vista de los datos que se recogen en la siguiente Tabla, hemos de afirmar que los valores obtenidos tras el análisis de fiabilidad del Cuestionario indican alta fiabilidad en la mayor parte de los aspectos considerados.

Tabla 52. Análisis de fiabilidad del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

ASPECTOS A CONSIDERAR	Nº DE ELEMENTOS	ALPHA DE CRONBACH
Personalidad de los/las docentes	9	0,85
Eficacia en el trabajo. Aspectos positivos en el trabajo	7	0,74
Aspectos negativos de la situación	6	0,87
Síntomas de agotamiento en los/las docentes	6	0,91
Aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes	3	0,54

5.7. RESULTADOS DE LA VALORACIÓN CONJUNTA *BURNOUT*-RESILIENCIA A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO ÚNICO

Los resultados descriptivos obtenidos tras unir el cuestionario del *burnout* y el cuestionario de resiliencia se detallan en las Tablas 53 y 54 que se presentan a continuación.

Tabla 53. Estadísticos descriptivos del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

CUESTIONARIO ÚNICO	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Factor I: Personalidad de los/las docentes	22,08	5,26
Factor II: Eficacia en el trabajo. Aspectos positivos en el trabajo	29,35	4,61
Factor III: Aspectos negativos de la situación	17,27	6,89
Factor IV: Síntomas de agotamiento en los/las docentes	22,19	6,95
Factor V: Aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes	11,93	2,40

Tabla 54. Estadísticos descriptivos del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

CUESTIONARIO ÚNICO	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V
Media	22,08	29,35	17,27	22,19	11,93
Mediana	22,00	30,00	16,00	21,00	12,00
Moda	21,00	30,00	14,00	19,00	11,00
Desviación típica	5,26	4,61	6,89	6,95	2,40
Rango	32,00	28,00	36,00	36,00	12,00
Mínimo	8,00	9,00	6,00	9,00	5,00
Máximo	40,00	37,00	42,00	45,00	17,00

La corrección del Cuestionario teniendo en cuenta los cinco factores o componentes mencionados se realiza obteniendo para cada factor, primero el sumatorio y después la media de las preguntas que lo componen.

Posteriormente, al igual que hemos procedido para corrección del cuestionario del *burnout* y del cuestionario de resiliencia por separado, la corrección del Cuestionario único se realiza mediante percentiles. Dichos percentiles se han agrupado de forma que incluyan los valores u opciones de respuesta de cada una de las cuestiones de la escala; es decir, 5.

Para llegar a la Tabla 55, se ha calculado en primer lugar el rango de la distribución de cada factor, que es el valor mayor de la misma menos el menor. Por ejemplo, para el Factor I el mayor valor es 40 y el valor menor es 8, lo que nos da un rango de 32. Como 32 no es divisible entre 5 redondeamos hasta el valor más próximo por exceso que es 35; dividiendo este rango entre el número de intervalos que deseamos, cinco, obtenemos la amplitud que deben tener los intervalos, 7. Así, a partir del primer valor, 8, se han calculado los restantes extremos sumando 7 sucesivas veces. Posteriormente, se ha contado el número de observaciones comprendidas dentro de cada intervalo, teniendo en cuenta que los intervalos se toman abiertos por la derecha, y de esta forma se han obtenido las frecuencias que aparecen en la siguiente Tabla.

Tabla 55. Intervalos considerados para la corrección del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

INTERVALOS FACTOR I	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
8-15	14	14
15-22	65	79
22-29	72	151
29-36	15	166
36-43	1	167
INTERVALOS FACTOR II	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
13-18	1	1
18-23	6	7
23-28	21	28
28-33	66	94
33-38	73	167
INTERVALOS FACTOR III	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
6-14	51	51
14-22	78	129
22-30	28	157
30-38	8	165
38-46	2	167
INTERVALOS FACTOR IV	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
9-17	36	36
17-25	85	121
25-33	30	151
33-41	14	165
41-49	2	167
INTERVALOS FACTOR V	FRECUENCIA	FRECUENCIA ACUMULADA
5-8	8	8
8-11	36	44
11-14	74	118
14-17	47	165
17-20	2	167

De igual modo, en la Tabla 56 se exponen los percentiles utilizados para la corrección del Cuestionario único, así como las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores que lo componen.

Tabla 56. Percentiles considerados para la corrección del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

PERCENTILES	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V
10	15,0	23,0	10,0	15,0	9,0
15	17,0	25,0	11,0	15,0	9,9
20	18,0	26,0	12,0	16,0	10,0
25	19,0	27,0	12,0	17,0	10,0
30	20,0	27,0	13,0	18,8	11,0
35	20,0	28,0	14,0	19,0	11,0
40	21,0	29,0	14,0	20,0	11,0
45	21,0	30,0	15,0	20,0	12,0
50	22,0	30,0	16,0	21,0	12,0
55	22,0	30,0	17,0	22,0	12,0
60	23,6	31,0	18,0	23,0	13,0
65	24,0	32,0	19,0	24,0	13,0
70	25,0	32,0	20,0	25,0	13,0
75	26,0	33,0	21,0	26,0	14,0
80	27,0	33,0	23,0	27,0	14,0
85	27,1	34,0	24,0	29,0	14,0
90	28,0	35,0	27,0	31,4	15,0
95	31,0	36,0	30,7	36,7	15,7

Los percentiles son los 99 valores que dividen la serie de datos en 100 partes iguales. Dichos percentiles se han agrupado en 5 intervalos (0-20; 21-40; 41-60; 61-80; 81-100), teniendo en cuenta que los valores u opciones de respuesta de cada una de las cuestiones de la escala son 5.

De modo que los intervalos utilizados para la corrección del Cuestionario único son los siguientes:

1. Intervalo de percentil 0-20, considerado como bajo índice en el factor,
2. Intervalo de percentil 21-40, considerado como medio índice en el factor,
3. Intervalo de percentil 41-60, considerado como medio-alto índice en el factor,
4. Intervalo de percentil 61-80, considerado como alto índice en el factor
5. Intervalo de percentil 81-100, considerado como muy alto índice en el factor.

En la Tabla 57 se recogen los valores obtenidos tras la corrección de los factores del Cuestionario único mediante los percentiles que acabamos de señalar.

Tabla 57. Resultados obtenidos tras la corrección del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

	FACTOR I		FACTOR II		FACTOR III		FACTOR IV		FACTOR V	
Intervalo percentil	N Sujetos	%	N Sujetos	%	N Sujetos	%	N Sujetos	%	N Sujetos	%
0-20	37	Bajo	38	Bajo	39	Bajo	36	Bajo	45	Bajo
21-40	42	Medio	36	Medio	42	Medio	43	Medio	27	Medio
41-60	35	Medio-alto	32	Medio-alto	34	Medio-alto	35	Medio-alto	46	Medio-alto
61-80	28	Alto	41	Alto	34	Alto	33	Alto	25	Alto
81-100	25	Muy alto	20	Muy alto	18	Muy alto	20	Muy alto	24	Muy alto

Percentil (0-20): nivel bajo; Percentil (21-40): nivel medio; Percentil (41-60): nivel medio-alto; Percentil (61-80): alto nivel; Percentil (81-100): nivel muy alto.

Según se indica en la Tabla, **42 sujetos (el 25,15% de la muestra) se sitúan en el percentil 21-40 en el Factor I: Personalidad de los/las docentes.** Lo que significa que, de cada cien personas, entre 21 y 40 obtienen puntuaciones por debajo de las que obtienen esos 42 sujetos. Es decir, estos resultados se encuentran en categoría medio índice en dicho factor porque dejan por debajo de sí porcentajes medios. **Lo que refleja una incidencia media de este factor en el grupo de docentes de Enseñanza Secundaria participante.**

Con respecto al Factor II: Eficacia personal/profesional, 41 sujetos (el 24,55% de la muestra) se sitúan en el percentil 61-80. Lo que significa que, de cada cien personas, entre 61 y 80 obtienen valoraciones por debajo de las que obtienen esos 41 sujetos. Los resultados reportados se hallan en la categoría alto índice en dicho factor porque dejan por debajo de sí porcentajes altos porcentajes de población que puntúa menos. **Lo que confirma una incidencia alta de ese factor, siendo un valor muy positivo en eficacia personal/profesional de los/las docentes participantes en esta investigación.**

En el Factor III, el cual recoge aspectos que inciden de forma negativa en el trabajo de los/las docentes de este estudio, **42 sujetos (el 25,15% de la muestra participante), se encuentran en el percentil 21-40.** Esto significa que, de cada cien personas, entre 21 y 40 obtienen puntuaciones por debajo de las que obtienen esos 42

sujetos. Es decir, los datos obtenidos se encuentran en categoría medio índice en dicho factor porque dejan por debajo de sí porcentajes medios. **Así, al igual que ocurre en el Factor I, los resultados confirman una incidencia media de este factor en el grupo de docentes de Enseñanza Secundaria participante.**

En cuanto al Factor IV, el cual contiene cuestiones que se refieren al agotamiento emocional de los/las docentes, 43 sujetos (lo que representa el 25,75% del profesorado participante) se sitúan en el percentil 21-40. Lo que significa que, de cada cien personas, entre 21 y 40 obtienen puntuaciones por debajo de las que obtienen esos 43 sujetos. Los resultados reportados se hallan de nuevo en la categoría medio índice en dicho factor porque dejan por debajo de sí porcentajes medios de población que puntúa menos. Lo que confirma una incidencia media de ese factor en la muestra de docentes participantes.

Por último, tras la corrección de los datos del Factor V, el cual recoge cuestiones relacionadas con los logros y cogniciones de los/las docentes de nuestro estudio, 46 sujetos (lo que representa el 27,54% de la muestra), se encuentran en el percentil 41-60 en la categoría medio-alto índice en dicho factor. Lo que significa que, de cada cien personas, entre 41 y 60 obtienen puntuaciones por debajo de las que obtienen esos 46 sujetos. Es decir, estos resultados se encuentran en categoría medio-alto índice en dicho factor porque dejan por debajo de sí porcentajes medios-altos de población que puntúa menos. **Lo que denota una incidencia media-alta de este factor en el grupo de docentes de Enseñanza Secundaria participante.**

En suma, como se ha expuesto previamente, los factores obtenidos en el Cuestionario único son: Factor I, personalidad de los/las docentes, con 9 ítems; Factor II, aspectos positivos en el trabajo, con 6 ítems; Factor III, aspectos negativos de la situación, con 6 ítems; Factor IV, síntomas de agotamiento en los/las docentes, con 6 ítems, y el Factor V, aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes, con 3 ítems. A continuación, se presenta la descripción de cada uno de los factores:

El **Factor I** recoge aspectos relacionados con la personalidad del profesorado. Además, las cuestiones correspondientes a este componente miden características resilientes del profesorado.

Los resultados encontrados en este componente confirman las investigaciones de numerosos autores y autoras que afirman que las variables personales cumplen una función facilitadora o inhibidora en el desarrollo del síndrome (Llaneza, 2007; Garrosa et al. 2008; Lasalvia et al., 2009; Martínez, 2010). Es decir, parecen existir unas características personales o condiciones internas (ej., locus de control, personalidad A, personalidad resistente, inteligencia emocional, autoeficacia, autoconcepto, estrategias de afrontamiento, estabilidad emocional, extraversión, neuroticismo, psicoticismo, etc.), con las que cuenta la persona, que pueden activarse frente a las demandas laborales. Por este motivo, algunos sujetos son más vulnerables que otros a desarrollar el síndrome, pues ello depende, en parte, de las estrategias cognitivas que se tengan para resolver los problemas, del tipo de ejercicio profesional, y del desarrollo de factores de resistencia o de protección que se encuentran ligados a las variables individuales, como el tipo de personalidad y atributos o rasgos de la misma.

Así, los resultados hallados en este factor indican que existen aspectos de la personalidad de los/las docentes participantes que les protege del síndrome. Del mismo modo, se confirman las aportaciones de autores/as que subrayan que las variables de personalidad pueden explicar por qué las personas con un mismo *background* (ej., sexo, edad, experiencia, nivel educativo, etc.), y ante las mismas condiciones de trabajo, a menudo responden de forma diferente ante los estresores (Byrne, 1994; Castañeda y García, 2010). Estos autores indican que, en el ámbito educativo, el mismo agente estresor (ej., el insulto de un alumno/a, una experiencia conflictiva en clase, etc.), no provoca los mismos comportamientos entre los profesores/as. En definitiva, como explican Gantiva et al. (2010), las variables personales o los recursos personales con los que la persona hace frente a las demandas laborales, son un predictor importante en el posible desarrollo o no del *burnout*, de manera que, en la medida que se presenten en menor o mayor grado, aumentarán o disminuirán los sentimientos de sentirse quemado.

Por ejemplo, los/las docentes con locus de control interno, es decir, que creen que los sucesos que ocurren en su ambiente son consecuencia de sus conductas, y por tanto controlables, evalúan la enseñanza como menos estresante. En esta línea, Zamora y Castejón (2004) explican que estas personas, al percibir que tienen control sobre las situaciones, tienen expectativas de afrontamiento más favorables y se enfrentan a los problemas realizando acciones que contrarrestan los efectos de las situaciones adversas.

Otra variable de personalidad a considerar en los resultados de este factor, aunque con menor incidencia, puesto que han sido pocos los casos de *burnout* reportados en este estudio, es el patrón de conducta tipo A. Los individuos con este tipo de personalidad desean destacar por encima del resto, están impacientes por lograr los objetivos lo más rápidamente posible, y todo esto influye de manera negativa en el desarrollo del síndrome. Al respecto, Otero-López et al. (2010) subrayan que este patrón de personalidad predispone al síndrome, existiendo una relación inversa de las variables personalidad tipo A y *burnout* con respecto a la percepción del desempeño docente.

El **Factor II** recoge aspectos que influyen de manera positiva en el ejercicio docente de nuestra muestra. La mayor parte de sus cuestiones (10, 14, 20 y 22) valoran aspectos relacionados con el sentimiento de los/las docentes sobre su eficacia en el trabajo, así como el modo de resolver satisfactoriamente los problemas que en él puedan surgir. Por otro lado, las preguntas 27 y 45 de dicho factor miden características resilientes de los encuestados.

Como ha quedado descrito, las valoraciones obtenidas muestran un valor muy positivo en eficacia personal/profesional del profesorado participante en esta investigación, ya que los resultados reportados se hallan en la categoría alto índice en dicho factor. Lo que significa que un alto porcentaje del profesorado se percibe autoeficaz en su trabajo. También cabe señalar, que dicho factor presenta la media más alta de los componentes del Cuestionario único, con una puntuación de 29,35 y desviación típica de 4,61, tal como se expresa en la siguiente Figura.

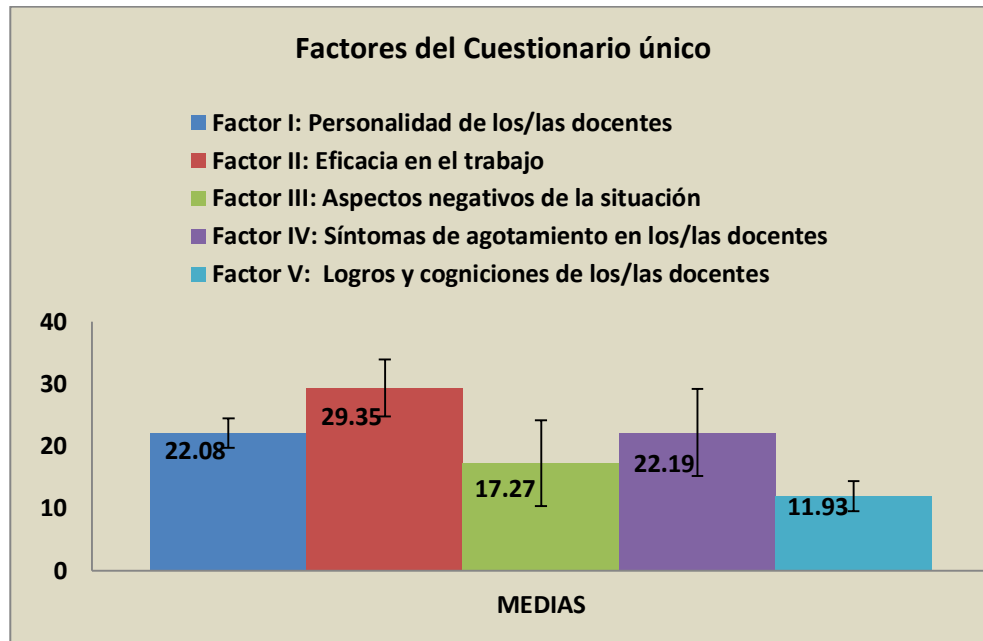


Figura 30. Gráfico de distribución de medias y desviaciones típicas en los factores del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

En este orden de cosas, Llorens et al. (2005) han demostrado que el *burnout* se produce como consecuencia de crisis sucesivas de eficacia. De manera que, la presencia de altas demandas y pobres recursos, puede generar crisis sucesivas de autoeficacia que con el tiempo producen *burnout*; esto es, agotamiento, distancia mental (cinismo y despersonalización) e ineficacia profesional. Además, dichos autores descubren que la relación entre las creencias de eficacia y el síndrome de *burnout* está mediada por la percepción de obstáculos en el trabajo. Por tanto, la autoeficacia puede ser entendida, más bien, como un factor protector frente al *burnout* (Bresó y Salanova, 2005). De modo que una autopercepción de baja eficacia sería un desencadenante del síndrome de *burnout* en el profesorado (altos niveles de agotamiento y cinismo).

En la misma línea, García-Renedo et al. (2006) y Sánchez et al. (2006), corroboran que, a mayor autoeficacia, menor probabilidad de desarrollar el síndrome. Estos autores afirman que las creencias de eficacia disminuyen la probabilidad de que una persona experimente estrés bajo determinadas condiciones, o sufra los efectos de la exposición a situaciones estresantes. Por una parte, porque las personas autoeficaces no suelen percibir las demandas ambientales como estresantes y, por otra, porque se

esfuerzan más y de manera más persistente en superar los obstáculos y experiencias difíciles. Por el contrario, aquellas personas que se juzgan a sí mismas como ineficaces en el afrontamiento de las demandas ambientales, valoran de más sus propias deficiencias, así como las dificultades potenciales, por lo que presentan mayor propensión a experimentar estrés. Aunque también encontramos estudios, como los de Archila (2009) o Chavarría (2010), que apoyan la idea de que el desempeño profesional no se ve afectado por la percepción de eficacia personal, como el encontrado en este estudio.

Podemos concluir, que los niveles de autoeficacia tan positivos encontrados en este factor protegen al grupo de docentes de nuestra investigación frente al *burnout*, en el sentido de que tener altos niveles de autoeficacia reduce la probabilidad de desarrollarlo y, al contrario, bajos niveles de autoeficacia aumentan las posibilidades de padecerlo. Además, según ha quedado descrito previamente, el síndrome de *burnout* puede ser considerado como consecuencia de una crisis de eficacia, lo que a su vez redundaría en una mayor sensibilidad a percibir las demandas ambientales como problemas u obstáculos, produciéndose así un círculo vicioso.

Por el contrario, las percepciones referidas al **Factor III** están relacionadas con aspectos que influyen de manera negativa en el trabajo de los/las docentes. Concretamente, las preguntas 4 y 12 miden agotamiento emocional, y las preguntas 16, 18, 26 y 28 el cinismo experimentado. Se trata, por tanto, de un factor que mide percepción de *burnout*. Según se confirma tras la corrección de los datos de este componente, los resultados reportados se sitúan en la categoría medio índice en dicho factor; es decir, las valoraciones indican medio índice en agotamiento emocional y en cinismo del profesorado encuestado.

Cabe recordar, tal como se ha indicado en capítulos anteriores, que la despersonalización es el elemento clave del síndrome *burnout*, al considerar que tanto el cansancio emocional como una bajada en la realización personal se pueden encontrar asociados a otro tipo de síndromes. En línea con estos resultados, Salanova et al. (2005) explican que, en el ámbito educativo, el agotamiento emocional hace

referencia a la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas de los estudiantes, los compañeros/as de trabajo y los padres/madres; mientras que la despersonalización se expresa mediante el distanciamiento emocional hacia los estudiantes y los compañeros/as de trabajo.

Asimismo, algunos autores/as como Villanueva et al. (2005), afirman que la mayoría de las investigaciones sobre el *burnout* señalan al profesorado de Secundaria, como es el caso de nuestra muestra de estudio, como el más afectado, sobre todo en cuanto a la despersonalización y a realización personal. Dichos autores explican que estos resultados se deben al menor interés y motivación de los alumnos/as en los niveles superiores de Secundaria, los problemas de conducta de los adolescentes al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los fallos de los sistemas disciplinarios y los enfrentamientos con el profesor/a. Otros autores/as, como Guerrero y Rubio (2008) y Doménech y Gómez (2010) manifiestan también opiniones similares.

Por su parte, Fernet et al. (2012) señalan que los problemas de disciplina, apatía y bajo rendimiento de los/las estudiantes, situaciones de maltrato verbal y físico, y tutorías conflictivas, constituyen las principales fuentes generadoras de estrés en el profesorado y, por ende, de los resultados obtenidos en este factor. Dichos autores, constatan que otra variable también relacionada con un mayor estrés de los/las docentes es que cuentan con aulas masificadas. Afirman, que los cambios en la percepción de la sobrecarga del aula y los problemas de comportamiento de los alumnos/as están negativamente relacionados con la motivación intrínseca de los profesores/as, que predice, en último término, los cambios individuales producidos en el agotamiento emocional. Por estas razones, desde este trabajo abrimos nuevos campos de investigación a estudios que profundicen en estos aspectos.

Además, a los estresores ya mencionados, hay que añadir otros aspectos negativos que, sin duda, también han influido en estos resultados. Nos referimos a las actitudes negativas de las familias hacia el aprendizaje de sus hijos/as y a la defensa del alumnado por parte de las familias, dejando a los profesores/as sin autoridad en muchas ocasiones. Así, las interacciones positivas o negativas que se producen en el

centro educativo (ej., compañeros/as, directivos/as, alumnos/as, padres/madres, etc.), condicionan el ambiente habitual de la persona, de manera que éste resulte agradable o no. En este contexto, estudios previos como los de Rodríguez (2006), Viera et al (2007) y Cuadra y Veloso (2010), corroboran que cuando en los ambientes predominan actitudes aversivas aumenta la frecuencia de padecer *burnout*.

No obstante, en línea con los trabajos de Otero-López et al. (2010), el impacto negativo de los estresores apuntados en este factor puede ser mitigado por los recursos de apoyo social, como por ejemplo de los compañeros/as o de los directivos/as. Asimismo, Kinman et al. (2011) han encontrado pruebas que verifican que el apoyo social reduce el impacto de las demandas emocionales sobre el agotamiento emocional, sobre los sentimientos de baja realización personal y sobre la satisfacción. Por último, Van Droogenbroeck et al. (2014) encuentran en sus investigaciones que las buenas relaciones establecidas con los compañeros/as impulsan la reducción del agotamiento emocional y la despersonalización del docente. Estos autores subrayan también la importancia del apoyo de la familia y amigos/as, ya que puede compensar la falta de apoyo social en el trabajo y reconstruir la competencia de afrontamiento y motivación.

En cuanto al **Factor IV**, recoge síntomas de agotamiento de los/las docentes participantes. Como ha quedado descrito tras la corrección de los datos, los resultados obtenidos se sitúan en la categoría medio índice en este factor.

En el ámbito educativo, el agotamiento emocional hace referencia a la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales que en interacción con los recursos individuales pueden impactar negativamente en su salud y bienestar. Del mismo modo, el trabajo del profesor/a exige altos niveles de concentración, precisión y atención que implica tener que estar pendiente de muchas cosas a la vez y recordarlas. En esta línea, estudios como los de Jenkins (2005) corroboran que los factores relacionados con la sobrecarga laboral (ej., exceso de tareas a realizar, presiones temporales y sobrecarga de trabajo, escaso

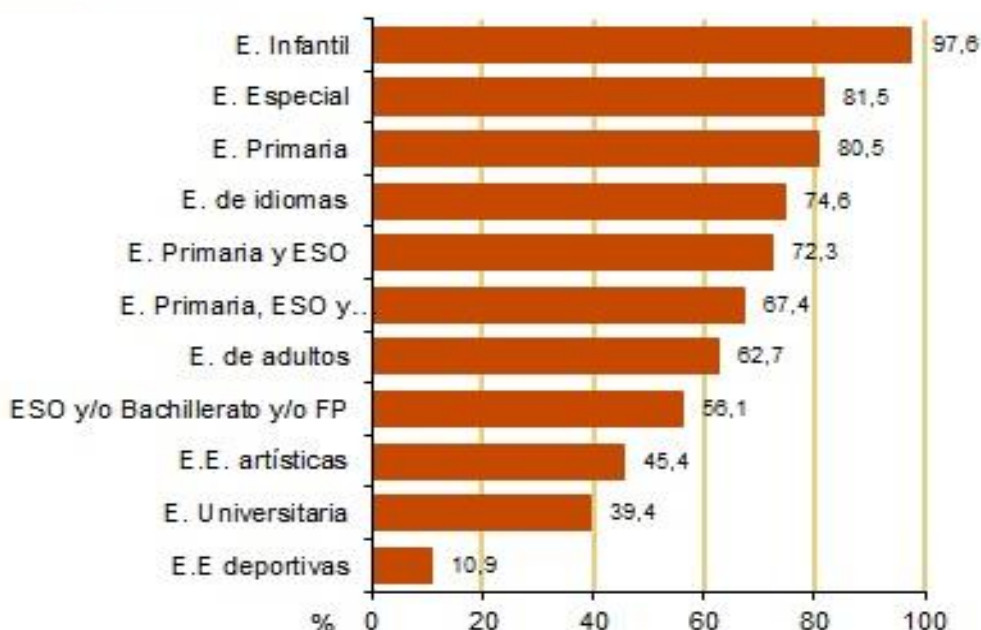
profesorado de apoyo, inadecuación de horarios, demasiadas labores administrativas, etc.), están íntimamente relacionados con el cansancio emocional.

Por tanto, el agotamiento emocional del profesorado mostrado en este factor puede estar ocasionado, entre otros aspectos, por la sobrecarga laboral. Nuestros resultados coinciden con las investigaciones que defienden que el exceso de trabajo contribuye a la aparición del *burnout* en general, estando esta variable más relacionada con el cansancio emocional (Aldrete et al., 2008; Doménech y Gómez, 2010; Vazi et al., 2011; Vladut y Kállay, 2011). Asimismo, Abrajan et al. (2009), Grazziano y Bianchi (2010) y Puerto et al. (2011), constatan que las exigencias del trabajo que sobrepasan las racionalmente aceptables suelen ir acompañadas de exceso de tareas que no son agradables. A más exigencias y, por tanto, mayor responsabilidad en sus actuaciones habituales, mayor probabilidad de aparición del síndrome. Sobre todo, como subrayan Velásquez y Bedoya (2010), si estas exigencias van acompañadas de falta de tiempo.

Además, cabe señalar que en nuestro estudio ha sido mayoritaria la participación del sexo femenino frente al masculino. En este sentido, numerosos autores y autoras como Moriana y Herruzo (2006) y Ortiz y Arias (2008), sugieren que las mujeres docentes experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres. En la misma línea, Sánchez et al. (2009), Extremera et al. (2010) y Otero-López et al. (2010), coinciden en que las mujeres suelen presentar más conflicto de rol, conflictos familia-trabajo, sintomatología depresiva, por la doble carga de trabajo que conlleva la práctica profesional y la tarea familiar, y estos conflictos, entre otros, las hacen más propensas a presentar el síndrome. En suma, según lo expuesto, consideramos que este aspecto ha podido influir también en las puntuaciones obtenidas en este factor.

En este orden de cosas, esta participación mayoritaria por parte de la mujer puede ser debida, como explica Aris (2009), a inclinaciones culturales muy arraigadas en la sociedad que atribuyen a la población femenina el cuidado y educación de los hijos/as. No obstante, dicha feminización es muchísimo menor en Educación Secundaria que en Primaria, tal como se recoge en la siguiente Figura.

Curso 2012-13



Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Figura 31. Gráfico de distribución en porcentajes de la afluencia del sexo femenino por niveles de enseñanza.

Fuente:http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481851&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888

Por su parte, Doménech y Gómez, (2010) y Ha et al. (2011) señalan que algunos ejemplos comunes de conflicto de rol para el profesorado son: calidad del trabajo que se debería hacer y calidad del trabajo posible desde un punto de vista realista teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo; cumplir las demandas de grandes clases con estudiantes de diferentes niveles; tomar acciones positivas para resolver problemas disciplinares, afrontar el apoyo negativo o neutral de los padres/madres y de la administración, entre otros.

Asimismo, un aspecto que ha podido ejercer influencia en el agotamiento emocional manifestado por el profesorado en este factor, es la ambigüedad de rol. Éste es otro de los factores causante de estrés en el profesorado, al no existir unas funciones claras y precisas sobre cuáles son las tareas que tiene y no tiene que hacer durante el ejercicio de su profesión. Estas circunstancias de no saber bien cómo actuar en determinadas situaciones provoca desconcierto y malestar en este colectivo.

Lógicamente, a mayor ambigüedad y conflicto de rol mayor probabilidad de aparecer *burnout* (López-Araujo et al., 2008; Cáceres et al., 2009; León-Rubio et al., 2011).

Además, en línea con las aportaciones de Escribà-Agüir et al. (2006) y Bresó et al. (2007), un factor negativo a destacar que sin duda puede haber tenido incidencia en estos resultados es la falta de reciprocidad de rol, en el sentido de que el profesional puede percibir que tanto los clientes como la organización no les recompensan de manera proporcional a lo que ellos dan.

En este contexto, cuando el trabajador/a percibe una falta de reciprocidad en el intercambio social, decimos que se ha *violado* el contrato psicológico, pero cuando lo que existe es reciprocidad, el contrato psicológico se mantiene vigente. Así, el hecho de mantener vigente el contrato psicológico entre empleado/a-organización emerge como una técnica útil para la optimización del *engagement* (Tetrick et al., 2012; He y Brown, 2013), y como sinergia para evitar el *burnout*. En este sentido, Cruz-Ortiz, Salanova y Martínez (2013) expresan que para conseguir altos niveles de *engagement*, los supervisores y mandos intermedios, como ejecutores de los diversos contratos psicológicos, juegan un papel crucial en el éxito y en la percepción que el individuo tiene de su entorno e trabajo.

Así, los supervisores que fomentan un ambiente de trabajo propicio suelen mostrar preocupación por las necesidades y sentimientos de los empleados/as, proporcionan retroalimentación positiva y los animan a expresar sus inquietudes, desarrollar nuevas habilidades y resolver problemas relacionados con el trabajo. Además, la investigación realizada en este campo muestra que, en general, los trabajadores/as que reciben *feedback* presentan, por un lado, mayores niveles de satisfacción y de motivación intrínseca; mientras que, por otro lado, sus niveles de cansancio emocional son más bajos, en comparación con aquellos/as profesionales que desempeñan puestos en los que esta retroalimentación falta o es insuficiente.

Por su parte, Hurtado y Pereira (2015) revelan la importancia que tienen la presencia de conflictos interpersonales y la falta de reciprocidad en los intercambios sociales del ambiente laboral en la génesis y desarrollo de la sintomatología del

burnout. Dichos autores consideran relevante el papel desempeñado por el apoyo social como modulador del efecto negativo de la falta de reciprocidad en las interacciones sobre el agotamiento emocional.

Finalmente, la estructura rígida del trabajo y las interferencias burocráticas (ej., procedimientos de funcionamiento estipulados, políticas, papeleos, etc.), pueden reducir la percepción de autonomía en los/las docentes. Numerosos autores/as como Van Droogenbroeck, Spruyt y Vanroelen (2014), señalan que el grado de autonomía percibida por los profesores/as es un valioso recurso frente al desarrollo del *burnout*. Los autores manifiestan que una mayor autonomía para el profesor/a conlleva un mejor afrontamiento de la sobrecarga laboral, que unida a una buena relación con los superiores/as, supone un menor efecto de la presión y demandas externas que tiene el/la docente en su desempeño.

En síntesis, en el presente trabajo de Tesis Doctoral, según se ha expuesto previamente, asumimos que el *burnout* se desarrolla y persiste mayoritariamente en el contexto de trabajo, siempre que las demandas sean altas y los recursos del trabajo limitados; ya que tales condiciones negativas conducen al agotamiento de la energía y mitigan la motivación de los empleados/as. En este sentido, coincidimos mayoritariamente con las ideas de los modelos etiológicos elaborados **desde la teoría organizacional** para explicar el origen del *burnout*; modelos que se caracterizan porque enfatizan la importancia de los estresores del contexto de la organización, y de las estrategias de afrontamiento empleadas ante la experiencia de quemarse. De acuerdo con estos modelos, incluimos como antecedentes del síndrome algunos de los aspectos mencionados en el estudio de este factor como son: las disfunciones del rol, la carga de trabajo, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional.

Por último, el **Factor V** recoge aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes. Según se ha expuesto tras la corrección de los datos, los resultados obtenidos se sitúan en la categoría medio-alto índice en dicho factor.

Las respuestas del Factor V contienen aspectos cognitivos de los/las docentes. La cognición hace referencia a los procesos mentales de los seres humanos. Son procesos, por tanto, de percepción, interpretación, análisis e integración de la información procedente tanto del mundo externo, como del ambiente interno, de razonamiento y uso del conocimiento para sacar conclusiones, y de reflexión valorando las ideas y encontrando soluciones a los problemas. Desde estas referencias, coincidiendo con las aportaciones de Goleman (2010), las valoraciones de este factor confirman la gran capacidad del profesorado participante en este estudio para percibir, comprender y regular sus propias emociones y las de los demás.

Asimismo, se corroboran las afirmaciones de Filella y Bisquerra (2010) y Limonero et al. (2010). Estos autores afirman que la inteligencia emocional se encuentra dentro del grupo de factores individuales, (ej., nivel de experiencia, autoestima, estilo atribucional, personalidad, etc.), y en este sentido explican cómo hay personas que son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular tanto sus emociones como las de los demás. Los autores subrayan la importancia del desarrollo de competencias emocionales. Esto permite que se puedan poner en marcha estrategias de afrontamiento y mejorar las redes de apoyo por medio de una interacción social ajustada.

A su vez, estas puntuaciones dan explicación a las obtenidas en algunos factores ya estudiados, puesto que según Gantiva et al. (2010) los profesores/as que se perciben así mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones, utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal. Es decir, los datos reportados en este componente podrían justificar también de alguna manera la alta eficacia manifestada por el profesorado de nuestra muestra, ya que, según los estudios de dichos autores, los/las docentes emocionalmente más inteligentes son más eficaces cuando se enfrentan a situaciones estresantes del ámbito laboral, y a la vez, menos vulnerables a sus consecuencias negativas.

En otras palabras, la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. Por tanto, la inteligencia emocional expresada en este factor por el profesorado influye también en el grado de motivación de estos profesionales para la consecución de sus metas. En la misma línea, los resultados tan positivos obtenidos en este factor irían en línea con las investigaciones de Matthews et al. (2011), quienes confirman que la inteligencia emocional está relacionada con los procesos de adaptación, facilitando las respuestas adecuadas a los diferentes acontecimientos que una persona ha de afrontar en su vida diaria, disminuyendo las reacciones emocionales desadaptativas, facilitando la experimentación de estados de ánimo positivos y reduciendo la incidencia de los negativos.

Finalmente, queremos incidir en otro aspecto que consideramos relevante, también relacionado con las cogniciones de las personas, y que consideramos que, en base a los resultados obtenidos en este factor ha ejercido una gran influencia, nos referimos al término satisfacción laboral. En este orden de cosas, Bòria-Reverter et al. (2012) comparten que la satisfacción laboral se refiere a la orientación afectiva de las personas hacia los roles que desempeñan en su trabajo. Al igual que el estrés, se trata de un proceso mediado por las cogniciones del individuo, de modo que una persona puede estar satisfecha o insatisfecha en el trabajo por unos factores y no por otros, o los factores que generan satisfacción en un empleado generan insatisfacción en otro.

En suma, este factor confirma que el profesorado de este estudio, en general, se siente bastante satisfecho con su trabajo. Del mismo modo, los resultados muestran un valor positivo en resiliencia para dicho factor, de manera que existe una asociación directa o positiva entre la resiliencia y los aspectos cognitivos de los/las docentes participantes en nuestra investigación. Es decir, esta perspectiva integra el papel de las cogniciones y emociones como variables mediadoras en la relación entre el estrés laboral percibido y las respuestas actitudinales y conductuales.

5.7.1. COMPARACIÓN DE MEDIAS A PARTIR DE VARIABLES INDEPENDIENTES

Los resultados obtenidos en nuestra investigación presentan diferencias estadísticamente significativas en cansancio emocional en diferentes grupos de la variable sexo ($p < 0,05$). Se categoriza dicha variable por sus cuartiles, de forma que se consideran cuatro grupos diferenciados de la misma apreciándose mayor agotamiento emocional en el profesorado de sexo femenino. Nuestros resultados van en línea con otros trabajos, como los de Maslach y Jackson (2005), Moriana y Herruzo (2006) y Ortiz y Arias (2008), que sugieren que las mujeres docentes experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres, no tanto porque por sí misma esta variable determine la existencia o no de *burnout*, sino por el hecho de que la mujer combina varios tipos de estrés (jornada doméstica y laboral), lo cual la hace más susceptible a padecer el síndrome (Sánchez et al., 2009; Extremera et al., 2010; Otero-López et al., 2010).

En relación a la dimensión eficacia personal/profesional, se aprecian diferencias estadísticamente significativas con respecto la variable sexo, encontrándose índices en eficacia personal/profesional ligeramente menores en el colectivo de sexo femenino. Resultados similares a los nuestros encuentran autores y autoras como Salanova y Llorens (2008) y Ballenger-Browning et al. (2011), quienes también precisan que la mujer presenta puntuaciones superiores en agotamiento emocional (centrando su atención en el doble rol ejercido por la mujer en el trabajo y en la casa como fuente de estrés), e inferiores en realización personal. Aunque, en otros estudios, como los de Gomes et al. (2010), estas diferencias no alcanzan significación estadística con respecto a la dimensión eficacia personal.

Por último, respecto a la dimensión cinismo, nosotros no hemos hallado diferencias significativas en relación a la variable sexo. Sin embargo, autores/as, como Marqués et al. (2005), Lau et al. (2005) y Doménech y Gómez (2010), sí encuentran mayor varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tienen mayor sentimiento negativo hacia los/las estudiantes.

Del mismo modo, cabe señalar que el sexo femenino de nuestra muestra de estudio manifiesta también más características resilientes frente al sexo masculino. Resultados similares a los nuestros son los reportados por trabajos como los de Peña (2009) y Stratta et al. (2013), quienes también evidencian diferencias entre el nivel de resiliencia entre hombres y mujeres. Por el contrario, otros autores/as reportan no haber encontrado dicha diferencia (Winsett et al., 2010; González-Arratia et al., 2011).

En cuanto a la edad, ha demostrado ser una variable que permite establecer diferencias con referencia a la dimensión cinismo. Se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la variable rango de edad ($p < 0,05$), presentando resultados superiores en cinismo la franja de 36-45 años con un 37,70%, en el que predomina mayoritariamente el sexo femenino. Estos resultados van en línea con las afirmaciones de Barría (2002), Cáceres (2006) y Gómez-Restrepo et al. (2009), quienes señalan que el trabajador/a es más vulnerable al síndrome en los primeros años de carrera profesional. Dichos autores indican que muchos trabajadores/as jóvenes, al iniciar su carrera profesional, lo hacen con muchas expectativas idealistas esperando alcanzar recompensas laborales, personales, profesionales o económicas que no llegan; esta situación predispone para el surgimiento del *burnout*.

Curiosamente, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable rango de edad ($p < 0,05$) con respecto a la dimensión eficacia personal/profesional, siendo igualmente la franja de 36-45 años la que mayores puntuaciones en eficacia personal/profesional manifiesta. En este orden de cosas, Pines (1993) hace referencia a que sólo por el hecho de que las personas estén muy motivadas y con alta autoeficacia corren el riesgo de padecer *burnout*, experimentando sólo estrés aquellas que se encuentran poco motivadas y con baja autoeficacia, fatiga e insatisfacción.

Cabe mencionar en este punto, que nuestros resultados señalan al profesorado perteneciente a la franja de 46-55 años con más de 20 años de ejercicio docente con mayores características resilientes respecto al resto de las franjas de edad consideradas en nuestro estudio. Así, en línea con estos resultados, un alto porcentaje

de estudios, por ejemplo, los de Álvarez et al. (2005) y Martínez-López y López-Solache (2005), informan que los/las docentes más experimentados/as tienen una respuesta de estrés mayor que la de sus compañeros/as, de modo que, a mayor edad, los sujetos expresan menos sentimientos de quemarse por el trabajo. Los autores afirman que esto es debido, a que con la edad, las personas han desarrollado mejores estrategias de afrontamiento al estrés que reduzcan la posibilidad de quemarse y tienen expectativas profesionales más reales.

En la misma línea, Extremera et al. (2003) y Martín et al. (2006) corroboran que los/as docentes con mayor edad –y más experiencia– regulan mejor sus emociones negativas o fomentan las emociones positivas. Esto podría explicar por qué el *burnout* es más frecuente en docentes noveles. Los más experimentados –y maduros– han podido desarrollar estrategias; por eso, han adquirido una seguridad en sí mismos mayor y son menos vulnerables a la tensión. Es decir, su experiencia y el bagaje de estrategias de regulación emocional y de resolución de problemas adquirido con los años los ayuda a afrontar mejor los factores diarios de estrés.

En suma, un gran número de trabajos indican que, a mayor edad, los/las docentes expresan menos nivel de *burnout* (Hermosa, 2006; Kokinos, 2006; Pando, et al., 2006; Ayuso y Guillén, 2008). Sin embargo, otros estudios como los de Díaz et al. (2012), entre otros, no encuentran diferencias significativas respecto a la variable edad.

Asimismo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable estado civil ($p < 0,05$), obteniéndose resultados superiores en agotamiento emocional en el profesorado casado, con un 58,82%, en el que existen mayores índices de dicha dimensión en el sexo femenino. Resultados similares a los hallados en nuestro estudio son los que presenta Kokinos (2007). Este autor también confirma que las docentes casadas presentan mayores niveles de cansancio emocional que los docentes casados. Aunque otros autores/as, como Vilorio et al. (2003), Tejero (2006) y Latorre y Sáez (2009), no obtienen diferencias significativas con respecto al estado civil y niveles de *burnout*.

Cabe señalar, que también se observa que es el profesorado casado/a o viviendo en pareja de nuestro estudio el que manifiesta ser más resiliente. Aunque, en este contexto, diferentes autores/as han confirmado que el hecho de que ocurran problemas familiares que estén distorsionando el funcionamiento normal de la dinámica del hogar, predispone a la persona a sufrir *burnout* (Leiter, 1992a; Bekker et al, 2005; Franco, 2010).

En lo que se refiere al número de hijos/as, no se reportan diferencias significativas en ninguna de las dimensiones del *burnout*. No obstante, nuestra investigación refleja mayor porcentaje de sujetos resilientes con hijos/as. Estos resultados corroboran las afirmaciones de diferentes autores/as, como por ejemplo Barría (2002), Albar et al. (2004), Pando et al. (2006) y Guerrero y Rubio (2008). Dichos autores señalan que la existencia de hijos/as hace que estas personas puedan ser más resistentes al síndrome, debido a la tendencia habitualmente encontrada en los padres/madres a ser personas más maduras y estables. De modo que la implicación con la familia y los hijos/as hace que tengan mayor capacidad para afrontar problemas personales y conflictos emocionales, y ser más realistas con la ayuda del apoyo familiar. En sentido contrario, otros estudios señalan que el hecho de tener hijos/as también puede funcionar como un factor de riesgo para el estrés y *burnout* (Maslach, 1982; Moriana y Herruzo, 2006). En cambio, algunos trabajos, como los de Latorre y Sáez (2009) y Díaz et al. (2012), no encuentran diferencias significativas en esta variable.

En cuanto a la variable estado profesional, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la dimensión eficacia personal/profesional, siendo el profesorado funcionario el que mayores puntuaciones obtiene en dicha dimensión. En sentido contrario a nuestros resultados, autores/as como Silva et al. (2011) y Corrales et al. (2012) señalan algunos aspectos, como el número de horas de trabajo, tipo de contrato y tipo de servicio, que también han sido relacionados en los estudios del *burnout*. Estos autores subrayan que sufren un mayor grado de desgaste aquellos/as profesionales que pasan un mayor número de horas de trabajo con un contrato eventual, en un servicio donde el impacto emocional es alto. Es decir, el hecho de que

nuestra muestra esté constituida mayoritariamente por profesorado funcionario repercute positivamente en el sentimiento de eficacia personal/profesional de dicho colectivo.

En síntesis, en nuestra investigación se aprecia mayor agotamiento emocional en el profesorado femenino, en el cual también se encuentran índices de eficacia personal/profesional ligeramente menores que en sexo masculino. Asimismo, se obtienen resultados superiores en agotamiento emocional en el profesorado casado y en el sexo femenino. Aunque también es el sexo femenino de nuestro estudio el manifiesta más características resilientes frente al sexo masculino, hallándose a su vez mayor porcentaje de sujetos resilientes con hijos/as.

Con respecto a la dimensión cinismo, las mayores puntuaciones se aprecian en el profesorado comprendido entre los 36-45 años en el que predomina mayoritariamente el sexo femenino. Es también el profesorado de este rango de edad el que manifiesta mayor eficacia personal/profesional en el trabajo. Por último, profesorado funcionario es el que mayores puntuaciones obtiene en la dimensión eficacia personal/profesional, siendo el profesorado perteneciente a la franja de 46-55 años con más de veinte años de ejercicio docente el que manifiesta mayores características resilientes respecto al resto de las franjas de edad consideradas en nuestro estudio.

5.8. ESTUDIO CORRELACIONAL DE RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE *BURNOUT* Y RESILIENCIA

Mediante el análisis de correlación medimos el grado de relación que existe entre los resultados y aspectos medidos en los cuestionarios de *burnout* y de resiliencia. Es decir, mediante la correlación estadística determinamos si los cambios en una de las variables influyen en los cambios de la otra. En caso de que suceda, diremos que las variables están correlacionadas o que hay correlación entre ellas.

En nuestro análisis hemos tenido en cuenta los valores de r con una significación de $p=0,01$. Consideramos correlación en valores $> 0,20$. Aunque es clásica la utilización de la significación de p menor de $0,05$, vamos a considerar la p como menor de $0,01$ debido a que nuestra muestra no está obtenida por muestreo probabilístico y sujeta a error. Con ello se pretende que los resultados puedan ser considerados como suficientemente significativos. A continuación, se exponen las correlaciones encontradas.

Tabla 58. Correlaciones de los factores del *burnout* con los factores de la resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

	Agot.	Cinismo	Eficacia	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
Agot.	1	0,58**	-0,24**	0,37**	0,20**	0,33**	0,61**	0,58*
Cinismo	0,58**	1	-0,21**	0,30**	0,06	0,29**	0,47**	0,48*
Eficacia	-0,24**	-0,21**	1	-0,18*	0,31**	-0,34**	-0,41**	-0,31*
Factor I	0,37**	0,30**	-0,18*	1	0,32**	0,56**	0,43**	0,50*
Factor II	0,20**	0,06	0,31**	0,32**	1	0,19*	0,08	0,26*
Factor III	0,33**	0,29**	-0,34**	0,56**	0,19*	1	0,41**	0,54*
Factor IV	0,61**	0,47**	-0,41**	0,43**	0,08	0,41**	1	0,59*
Factor V	0,58**	0,48**	-0,31**	0,50**	0,26**	0,54**	0,59**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Con respecto a las dimensiones del *burnout*, los/las docentes que puntúan alto en AGOTAMIENTO EMOCIONAL, también puntúan alto en la dimensión cinismo, así como en afirmaciones pertenecientes a los factores de la escala de resiliencia que contienen aspectos negativos del trabajo. Sin embargo, obtienen bajas puntuaciones en algunas afirmaciones de la dimensión eficacia personal/profesional, tal como se expone en las Tablas 59 y 60.

Tabla 59. Correlaciones de la dimensión agotamiento emocional de la escala del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES DE LA ESCALA AGOTAMIENTO EMOCIONAL	r
Cinismo	0,58
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	0,37
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	0,20
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo	0,33
Factor IV: Pensamiento estereotipado	0,61
Factor V: Tolerancia a la frustración	0,58

Tabla 60. Correlaciones de la dimensión agotamiento emocional de la escala del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES DE LA ESCALA AGOTAMIENTO EMOCIONAL	r
Eficacia personal/profesional	-0,24

En suma, la dimensión AGOTAMIENTO EMOCIONAL (*burnout*) obtiene correlación directa y positiva con la dimensión CINISMO (*burnout*) y correlación negativa con las dimensiones EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL (*burnout*) y la escala RESILIENCIA.

Asimismo, aquellos/as docentes que obtienen valores altos en CINISMO también puntúan alto en la dimensión agotamiento emocional, así como en afirmaciones pertenecientes a los factores de la escala de resiliencia que contienen aspectos negativos del trabajo. Por el contrario, obtienen bajas puntuaciones en algunos juicios de la dimensión eficacia personal/profesional, como se recoge en las Tablas 61 y 62.

Tabla 61. Correlaciones de la dimensión cinismo de la escala del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES DE LA ESCALA CINISMO	r
Agotamiento emocional	0,58
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	0,30
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	0,06
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo	0,29
Factor IV: Pensamiento estereotipado	0,47
Factor V: Tolerancia a la frustración	0,48

Tabla 62. Correlaciones de la dimensión cinismo de la escala del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES DE LA ESCALA CINISMO	r
Eficacia personal/profesional	-0,21

De modo que la dimensión CINISMO (*burnout*) obtiene correlación directa y positiva con la dimensión AGOTAMIENTO EMOCIONAL (*burnout*) y correlación negativa con las dimensiones EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL (*burnout*) y la escala RESILIENCIA.

Además, los sujetos que puntúan alto en EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL, obtienen bajas puntuaciones en las dimensiones agotamiento emocional y cinismo y en algunos factores de la escala de resiliencia que se refieren a aspectos negativos del trabajo. En cambio, obtienen altas puntuaciones en afirmaciones de la escala de resiliencia que se refieren a aspectos positivos del trabajo, tal como se indica a continuación.

Tabla 63. Correlaciones de la dimensión eficacia personal/profesional de la escala del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES DE LA ESCALA EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL	r
Agotamiento emocional	-0,24
Cinismo	-0,21
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	-0,18
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo	-0,34
Factor IV: Pensamiento estereotipado	-0,41
Factor V: Tolerancia a la frustración	-0,31

Tabla 64. Correlaciones de la dimensión eficacia personal/profesional de la escala del *burnout*. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES DE LA ESCALA EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL	r
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	0,31

En síntesis, la dimensión EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL (*burnout*) obtiene correlación directa y positiva con la escala RESILIENCIA y correlación negativa con las dimensiones AGOTAMIENTO EMOCIONAL (*burnout*) y CINISMO (*burnout*).

Estos resultados, corroboran los estudios de Bresó y Salanova (2005), quienes afirman que la autoeficacia puede ser entendida, más bien, como un factor protector frente al *burnout*. En la misma línea, Işık (2010) afirma que las personas con mayor autoeficacia en un dominio concreto persisten a pesar de encontrarse con obstáculos o situaciones aversivas, y alcanzan en ese dominio específico logros de más éxito. De

este modo, como indican Forés y Granés (2008) y Kotliarenko y Cáceres (2011), la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout*.

En suma, las puntuaciones de este factor constatan que la autoeficacia y la resiliencia son variables que protegen al profesorado de nuestro estudio frente al síndrome de *burnout*.

Con respecto a los factores de la escala de resiliencia, quienes puntúan alto en el Factor I, llamado Sensibilidad o afrontamiento emocional, obtienen también altas puntuaciones en las dimensiones agotamiento emocional y cinismo, así como en los Factores II, III, IV y V de la misma escala que contienen algunos aspectos negativos del trabajo. Sin embargo, dicho componente presenta correlación negativa con la dimensión eficacia personal/profesional, tal como se muestra en las Tablas 65 y 66.

Tabla 65. Correlaciones del Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR I: SENSIBILIDAD O AFRONTAMIENTO EMOCIONAL	r
Agotamiento emocional	0,37
Cinismo	0,30
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	0,32
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo	0,56
Factor IV: Pensamiento estereotipado	0,43
Factor V: Tolerancia a la frustración	0,50

Tabla 66. Correlaciones del Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR I: SENSIBILIDAD O AFRONTAMIENTO EMOCIONAL	r
Eficacia personal/profesional	-0,18

En definitiva, tras el análisis del Factor I, los resultados indican que el FACTOR I: SENSIBILIDAD O AFRONTAMIENTO EMOCIONAL, obtiene correlación directa y positiva con las dimensiones AGOTAMIENTO EMOCIONAL (*burnout*) y CINISMO (*burnout*). Por el contrario, este factor muestra correlación negativa con la dimensión EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL (*burnout*) y la escala RESILIENCIA.

En este orden de cosas, algunos autores/as como Gan et al. (2007), también encuentran correlaciones significativas en sentido positivo entre el cansancio

emocional y las estrategias de evitación y autofocalización negativa. En la misma línea, Barbosa et al. (2009) y Fisher (2011), defienden que el uso de estrategias de afrontamiento pasivas centradas en la emoción facilita la aparición del *burnout*, tal como indican las correlaciones del Factor I que acabamos de exponer.

En cuanto al Factor II, llamado Superación o afrontamiento conductual, el profesorado que obtiene altas puntuaciones en él, obtiene también altas puntuaciones en todas las dimensiones del *burnout*, así como en los factores I, III, IV y V de la escala resiliencia. Es decir, este factor presenta correlación directa y positiva con las dimensiones: AGOTAMIENTO EMOCIONAL, CINISMO Y EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL (*burnout*). Asimismo, muestra correlación directa y positiva con la escala de RESILIENCIA, según se recoge en la Tabla 67 que se expone a continuación.

Tabla 67. Correlaciones del Factor II: Superación o afrontamiento conductual de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR II: SUPERACIÓN O AFRONTAMIENTO CONDUCTUAL		r
Agotamiento emocional		0,20
Cinismo		0,06
Eficacia personal/profesional		0,31
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional		0,32
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo		0,19
Factor IV: Pensamiento estereotipado		0,08
Factor V: Tolerancia a la frustración		0,26

Tal como se ha expuesto previamente, este factor mide la tendencia a pensar automáticamente en términos que faciliten una acción eficaz. Es decir, cuando hablamos de recursos personales para hacer frente a las demandas y al estrés causado por las situaciones, nos referimos de igual modo a las estrategias de afrontamiento que utiliza la persona para superar o resistir las demandas de la situación que le genera estrés, con lo cual logra una respuesta eficaz para restablecer el equilibrio de la situación. En este sentido, Fernández-Berrocal y Extremera (2006), Roesch et al. (2006) y Gantiva et al. (2010) afirman que el uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema (como la búsqueda de apoyo social instrumental, la reinterpretación positiva y la aceptación), previene el desarrollo del síndrome.

Con respecto al Factor III, referido al Positivismo u optimismo ingenuo del profesorado de nuestro estudio, los datos reportados muestran que los profesores/as que obtienen altas puntuaciones en él, también puntúan alto en agotamiento y en cinismo, así como en los Factores I, II, IV y V de la escala de resiliencia que contienen algunos aspectos negativos del trabajo. Por el contrario, la correlación de dicho factor es negativa con la dimensión eficacia personal/profesional, como se recoge en las Tablas 68 y 69.

Tabla 68. Correlaciones del Factor III. Positivismo u optimismo ingenuo de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR III: POSITIVISMO U OPTIMISMO INGENUO	r
Agotamiento emocional	0,33
Cinismo	0,29
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	0,56
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	0,19
Factor IV: Pensamiento estereotipado	0,41
Factor V: Tolerancia a la frustración	0,54

Tabla 69. Correlaciones del Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR III: POSITIVISMO U OPTIMISMO INGENUO	r
Eficacia personal/profesional	-0,34

De este modo, el FACTOR III: POSITIVISMO U OPTIMISMO INGENUO, obtiene correlación directa y positiva con las dimensiones AGOTAMIENTO EMOCIONAL (*burnout*) y CINISMO (*burnout*). En cambio, muestra correlación negativa con la dimensión EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL (*burnout*) y la escala RESILIENCIA.

En relación a los valores obtenidos en este componente, Fredrickson (2001) postula que las emociones positivas provocan, fundamentalmente, cambios en la actividad cognitiva y posteriormente cambios en la esfera conductual. Esto favorece la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) para afrontar las situaciones difíciles o problemáticas. En la misma línea, Tugade et al. (2004) explican que la experimentación de emociones positivas produce una ampliación cognitiva y conductual que propicia un estilo de afrontamiento adaptativo o resiliente.

Asimismo, tras el análisis del Factor IV o Pensamiento estereotipado, entendido como la tendencia de algunas personas a dejarse llevar por las ideas establecidas socialmente, los resultados indican que los sujetos que puntúan alto en dicho componente, también obtienen altas puntuaciones en las dimensiones agotamiento emocional y cinismo, así como en los Factores I, II, III y V de la escala de resiliencia que contienen aspectos negativos del trabajo. En cambio, la correlación de este componente es negativa con la dimensión eficacia personal/profesional, según se indica en las siguientes Tablas.

Tabla 70. Correlaciones del Factor IV: Pensamiento estereotipado de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR IV: PENSAMIENTO ESTEREOTIPADO	r
Agotamiento emocional	0,61
Cinismo	0,47
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	0,43
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	0,08
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo	0,41
Factor V: Tolerancia a la frustración	0,59

Tabla 71. Correlaciones del Factor IV: Pensamiento estereotipado de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR IV: PENSAMIENTO ESTEREOTIPADO	r
Eficacia personal/profesional	-0,41

Como ha quedado descrito anteriormente en este capítulo, el pensamiento estereotipado está relacionado con un aspecto de la personalidad, el locus de control. El locus de control alude a la creencia de que los eventos vitales y sus consecuencias son controlados por las propias decisiones y acciones (locus interno), o por fuerzas externas, como otras personas, la suerte o el destino (locus externo).

Por tanto, los resultados que acabamos de presentar indican, de acuerdo con Farber (1991a) y Akça y Yaman (2010), que aquellos/as docentes participantes que tienen locus de control externo tienen más probabilidades de sufrir *burnout*; lo que conlleva un mayor agotamiento emocional y despersonalización, así como un menor logro personal. Del mismo modo, Ríos et al. (2011) y Roger y Abalo (2014), manifiestan que ante situaciones ambiguas, difíciles o novedosas en las que el sujeto cree tener

poca o ninguna posibilidad de controlar, existen mayores posibilidades de que el síndrome aparezca.

En suma, el FACTOR IV: PENSAMIENTO ESTEREOTIPADO, mantiene correlación directa y positiva con las dimensiones AGOTAMIENTO EMOCIONAL (*burnout*) y CINISMO (*burnout*). Asimismo, obtiene correlación negativa con la dimensión EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL (*burnout*) y la escala RESILIENCIA.

Por último, el Factor V, referido a la Tolerancia a la frustración del profesorado de este estudio, los resultados indican que aquellos/as sujetos que puntúan alto en él, puntúan también alto en agotamiento emocional y cinismo, así como en los factores I, II, III y IV de la escala de resiliencia que contienen aspectos negativos del trabajo. Por el contrario, la correlación de dicho componente es negativa con la dimensión eficacia personal/profesional, como se recoge en las Tablas 72 y 73.

Tabla 72. Correlaciones del Factor V: Tolerancia a la frustración de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR V: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	r
Agotamiento emocional	0,58
Cinismo	0,48
Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	0,50
Factor II: Superación o afrontamiento conductual	0,26
Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo	0,54
Factor IV: Pensamiento estereotipado	0,59

Tabla 73. Correlaciones del Factor V: Tolerancia a la frustración de la escala de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR V: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN	r
Eficacia personal/profesional	-0,31

Los resultados encontrados en este factor constatan estudios previos de autores como Agaibi y Wilson (2005) y Peña (2009), quienes destacan la capacidad de afrontamiento a los estresores como una de las tendencias claves de la resiliencia.

En este orden de cosas, como hemos referido en este trabajo de Tesis Doctoral, las investigaciones han mostrado que la resiliencia probablemente predispone a menores niveles de *burnout*. Es decir, en presencia de situaciones de adversidad laboral los/las docentes más resilientes no llegan a quemarse, sino que logran mayores

habilidades y competencias de compromiso laboral, a la vez que tienen la capacidad de utilizar su energía e implicación personal para sobreponerse a las dificultades, adaptarse adecuadamente y experimentar emociones positivas. Así, en la medida que refuerzan estos atributos, mitigan la vulnerabilidad al *burnout*. Mientras que los/las docentes menos resilientes tienen predisposición a las emociones negativas, a sobrevalorar el riesgo, e incrementar su efecto con cansancio e indiferencia en el trabajo.

En síntesis, el FACTOR V: TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN, muestra correlación directa y positiva con las dimensiones AGOTAMIENTO EMOCIONAL (*burnout*) y CINISMO (*burnout*). Del mismo modo, dicho componente obtiene correlación negativa con la dimensión EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL (*burnout*) y la escala RESILIENCIA.

Hasta aquí el estudio correlacional de los resultados de los cuestionarios de *burnout* y de resiliencia. En el siguiente apartado, se expone el estudio correlacional de los factores del Cuestionario único.

5.9. ESTUDIO CORRELACIONAL DE LOS FACTORES DEL CUESTIONARIO ÚNICO

Mediante el análisis factorial de los ítems del Cuestionario se obtienen 5 factores. En este apartado realizamos los análisis de fiabilidad de cada una de las dimensiones que proporciona dicho análisis factorial. A continuación, se exponen las correlaciones encontradas.

Tabla 74. Correlaciones del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V
FACTOR I	1	-0,38**	0,56**	0,56**	-0,08
FACTOR II	-0,38**	1	-0,41**	-0,22**	0,38**
FACTOR III	0,56**	-0,41**	1	0,77**	-0,27**
FACTOR IV	0,56**	-0,22**	0,77**	1	-0,05
FACTOR V	-0,08	0,38**	-0,27**	-0,05	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Las variables agrupadas en el Factor I se refieren a aspectos relacionados con la personalidad de los/las docentes participantes en nuestra investigación. Dicho factor,

presenta correlación positiva con el Factor III. Sin embargo, mantiene correlación negativa con el Factor II y con el Factor V, tal como se indica en las Tablas 75 y 76 que se presentan a continuación.

Tabla 75. Correlaciones del Factor I: Personalidad de los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR I: PERSONALIDAD DE LOS/LAS DOCENTES	r
Factor III: Aspectos negativos de la situación	0,56
Factor IV: Síntomas de agotamiento de los/las docentes	0,56

Tabla 76. Correlaciones del Factor I: Personalidad de los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR I: PERSONALIDAD DE LOS/LAS DOCENTES	r
Factor II: Aspectos positivos del trabajo de los/las docentes	-0,38
Factor V: Aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes	-0,08

Los resultados muestran correlación positiva de algunos aspectos de la personalidad del profesorado participante con aspectos negativos de la situación (por ejemplo: “Estoy consumido al final de un día de trabajo”; “Estoy quemado por el trabajo”; “He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto”; “He perdido entusiasmo por mi trabajo”; “Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo”). Asimismo, existen aspectos de la personalidad de los/las docentes que muestran correlación positiva con agotamiento emocional (por ejemplo: “Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo”; “Estoy consumido al final de un día de trabajo”; “Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo”). Por el contrario, la correlación es negativa con aspectos positivos del trabajo como la eficacia (por ejemplo: “Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo”; “Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización”). Del mismo modo, algunos rasgos de la personalidad del profesorado también obtienen correlación negativa con aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes (por ejemplo: “Considero que todas las personas son buenas”; “He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto”; “Soy de los que piensan que en todo lo malo hay algo bueno”).

Las variables personales, como se ha expuesto previamente en este trabajo, engloban todos los rasgos del individuo que hacen referencia a características de su personalidad, a sus sentimientos, actitudes y emociones. Los resultados reportados confirman los estudios de Lasalvia et al. (2009) y Martínez (2010), manifestando que no reaccionan todos los/las docentes de igual forma ante una misma situación conflictiva; depende de cómo es percibida en función de las características personales de los sujetos.

Por ejemplo, investigaciones previas, como las de Connor-Smith y Flashbart (2007), revelan que el neuroticismo está asociado con estrategias de afrontamiento menos efectivas, como la focalización en emociones negativas. Estos autores afirman que mayor neuroticismo conlleva a mayores niveles del síndrome. En la misma línea, Otero-López et al (2010) constatan que la personalidad de tipo A se relaciona significativamente con mayores sentimientos de agotamiento emocional y mayor despersonalización. De modo que los/las docentes participantes con este tipo de personalidad son más proclives al desarrollo del síndrome. Otras variables personales, como los pensamientos irracionales, el locus de control externo o la falta de empatía, también guardan relación con el aumento de los índices de *burnout* en docentes y, por tanto, también han podido influir en los resultados encontrados en este factor.

En síntesis, coincidiendo con las aportaciones de autores/as como Menezes de Lucena et al. (2006), Forés y Granés (2008) y Kotliarenco y Cáceres (2011), las puntuaciones obtenidas confirman que la interacción entre las variables individuales y las influencias del entorno pueden aumentar la posibilidad de producir estrés y desajuste psicosocial en la persona, pero también pueden aumentar la capacidad de responder eficazmente a la adversidad. Así, del resultado de la interacción entre factores de riesgo (que se pueden medir a través de la percepción de cada individuo) y factores resilientes o de protección (familiares, afectivos, cognitivos, fisiológicos, culturales, sociales, etc.) dependerá que el docente experimente o no *burnout*.

Con respecto al Factor II, recoge aspectos que influyen de manera positiva en el desempeño docente. Los resultados de dicho componente indican correlación directa

y positiva con el Factor V. En cambio, correlaciona negativamente con el Factor I, el Factor III, y el Factor IV. En las siguientes Tablas, se recogen las mencionadas correlaciones.

Tabla 77. Correlaciones del Factor II: Aspectos positivos del trabajo. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR II: ASPECTOS POSITIVOS DEL TRABAJO		r
Factor V: Aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes		0,38

Tabla 78. Correlaciones del Factor II: Aspectos positivos del trabajo. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR II: ASPECTOS POSITIVOS DEL TRABAJO		r
Factor I: Personalidad de los/las docentes		-0,38
Factor III: Aspectos negativos de la situación		-0,41
Factor IV: Síntomas de agotamiento de los/las docentes		-0,22

Las variables agrupadas en el Factor II valoran aspectos relacionados con el sentimiento de los/las docentes sobre su eficacia en el trabajo, así como el modo de resolver satisfactoriamente los problemas que en él puedan surgir. Los valores reportados muestran correlación directa y positiva de dicho factor con el Factor V, relacionado con los logros y cogniciones de los/las docentes (por ejemplo: “Considero que todas las personas son buenas”; “He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto”). En cambio, la correlación es negativa con el Factor I que contiene aspectos de la personalidad de los/las docentes (por ejemplo: “Me preocupo en exceso”; “No soporto demasiado bien la presión”), con el Factor III, que se refiere a aspectos negativos de la situación (“Estoy quemado por el trabajo”; “Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo”) y con el Factor IV, que indica síntomas de agotamiento de los/las docentes (por ejemplo: “Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo”; “Trabajar todo el día es una tensión para mí”).

Así, tras estudiar las correlaciones de este factor, vemos que los/as docentes de nuestro estudio están satisfechos con los logros que han conseguido en su trabajo. Del mismo modo, el alto sentimiento de eficacia manifestado por el profesorado correlaciona negativamente con los aspectos negativos que existen en su trabajo y con la dimensión agotamiento emocional del *burnout*.

Por tanto, cuando el profesor/a se percibe autoeficaz tiene menos posibilidades de sufrir el síndrome. La misma opinión manifiestan numerosos autores/as como Schwarzer y Schmitz (2005) y Skaalvik y Skaalvik (2007), quienes corroboran que a medida que baja la autoeficacia del docente aumentan los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización.

Es decir, cuando el sujeto se siente autoeficaz, los obstáculos que pueden existir en su trabajo ejercen en él menor repercusión, pues no los percibe como tal. Por el contrario, si la persona está agotada emocionalmente manifiesta mayor sensibilidad y tiende a percibir las demandas ambientales como estresantes, lo que le impide ver los aspectos positivos de su trabajo, tal como se representa en la Figura 32.

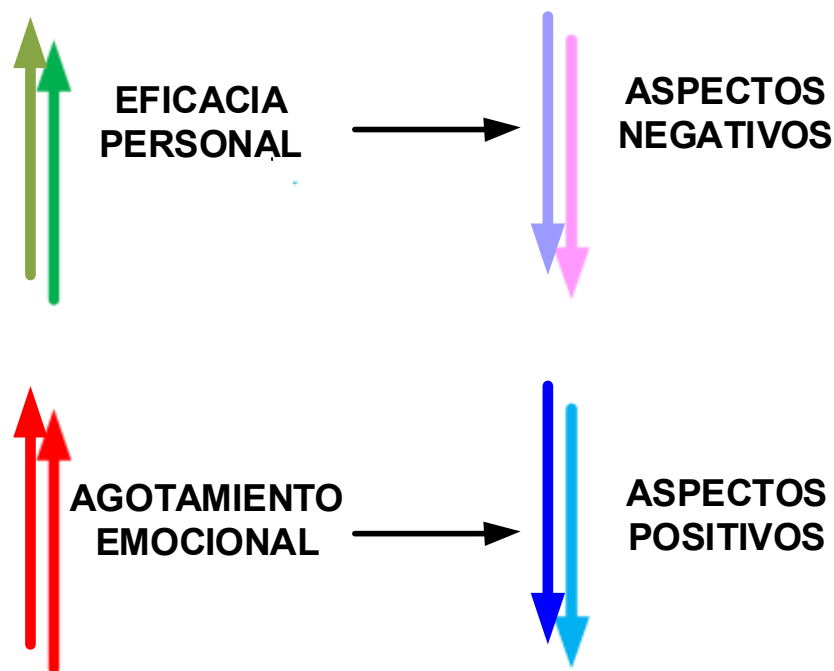


Figura 32. Esquema representativo de la afluencia de la eficacia personal/profesional y del agotamiento emocional en la percepción de los aspectos positivos/negativos del trabajo docente. Fuente: Elaboración propia.

De alguna forma, nuestros resultados apoyan la idea de un proceso o círculo virtuoso de la autoeficacia, entendiendo la eficacia percibida como un motor del *engagement*. De modo que la eficacia percibida debido a la baja percepción de obstáculos y alta percepción de facilitadores promueve el *engagement* en los profesores/as, que a su vez influye en la generación de autoeficacia para el futuro. En

definitiva, los resultados muestran que el antecedente positivo de la autoeficacia es el *engagement*, el cual está relacionado principalmente con la percepción de facilitadores y percepciones de competencia. Por el contrario, la ineficacia estaría promovida por altos niveles de *burnout*, que está relacionado principalmente con la percepción de obstáculos.

Con respecto al Factor III, contiene aspectos negativos del trabajo. Dicho componente obtiene correlación directa y positiva con el Factor I (personalidad de los/las docentes) y con el Factor IV (síntomas de agotamiento). En cambio, mantiene correlación negativamente con el Factor II (aspectos positivos del trabajo) y con el Factor V (aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes), según se detalla en las Tablas 79 y 80.

Tabla 79. Correlaciones del Factor III: Aspectos negativos de la situación. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR III: ASPECTOS NEGATIVOS DE LA SITUACIÓN	r
Factor I: Personalidad de los/las docentes	0,56
Factor IV: Síntomas de agotamiento de los/las docentes	0,77

Tabla 80. Correlaciones del Factor III: Aspectos negativos de la situación. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR III: ASPECTOS NEGATIVOS DE LA SITUACIÓN	r
Factor II: Aspectos positivos del trabajo de los/las docentes	-0,41
Factor V: Aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes	-0,27

Así, las preguntas 4 y 12 de dicho factor miden agotamiento emocional, y las cuestiones 16, 18 26 y 28 el cinismo experimentado. Se trata, por tanto, de un factor que mide percepción de *burnout*.

En relación con nuestros resultados, Salanova et al. (2005) afirman que, en el ámbito educativo, el agotamiento emocional hace referencia a la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas de los estudiantes, los compañeros/as de trabajo y los padres/madres; mientras que la despersonalización se expresa mediante el distanciamiento emocional hacia los estudiantes y los compañeros/as de trabajo. Otros autores/as, como Aloe et al. (2014), añaden que las interacciones negativas con los alumnos/as (fricciones, conflictos y disputas) se relacionan, por un lado, de forma positiva con el agotamiento emocional y la despersonalización, y por el otro,

negativamente con la baja realización personal. Por tanto, los resultados expuestos de este componente corroboran los estudios de dichos autores.

Del mismo modo, el Factor IV contiene síntomas de agotamiento de los/las docentes. Este factor muestra correlación directa y positiva con el Factor I, el cual se refiere a la personalidad de los/las docentes y con el Factor III, que recoge aspectos negativos de la situación. Por el contrario, la correlación de dicho factor es negativa con el Factor II y con el Factor V, según se muestra a continuación.

Tabla 81. Correlaciones del Factor IV: Síntomas de agotamiento del profesorado. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR IV: SÍNTOMAS DE AGOTAMIENTO DEL PROFESORADO	r
Factor I: Personalidad de los/las docentes	0,56
Factor III: Aspectos negativos de la situación	0,77

Tabla 82. Correlaciones del Factor IV: Síntomas de agotamiento del profesorado. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR IV: SÍNTOMAS DE AGOTAMIENTO DEL PROFESORADO	r
Factor II: Aspectos positivos del trabajo	-0,22
Factor V: Aspectos relacionados con los logros y las cogniciones de los/las docentes	-0,05

Según hemos expuesto en este trabajo de Tesis Doctoral, las investigaciones sobre el *burnout* confirman diversos aspectos del trabajo que interfieren negativamente en el trabajo de los/las docentes y que están íntimamente relacionados con el cansancio emocional que manifiestan los participantes en este factor. Así, estudios previos como los de Peeters y Rutte (2005) revelan que los factores relacionados con la sobrecarga laboral están correlacionados con el cansancio emocional de los/las docentes. A más exigencias y, por tanto, mayor responsabilidad en sus actuaciones habituales, mayor probabilidad de aparición del síndrome.

Por su parte, Bakker y Demerouti (2007) confirman que la falta de autonomía permitida en la realización de las tareas correlaciona positivamente con el síndrome de *burnout*. Otro aspecto a considerar en las puntuaciones de este factor, coincidiendo con Amutio et al. (2008), es el incumplimiento en el trabajo de las expectativas o metas que el docente se forjó hacia él. Asimismo, Moreno et al. (2009) subrayan la falta de apoyo organizacional como uno de los aspectos causantes del agotamiento

emocional del profesorado. En la misma línea, Martínez (2010) confirma que a menor apoyo recibido en el trabajo por parte de los supervisores/as y compañeros/as, existe mayor probabilidad de *burnout*.

Otros autores/as, como King y Naeger (2011) indican que, a mayor ambigüedad y conflicto de rol, mayor probabilidad de aparecer *burnout*. Por otro lado, Guay et al. (2012) afirman que los cambios en la percepción de la sobrecarga del aula y los problemas de comportamiento de los alumnos/as están negativamente relacionados con la motivación intrínseca de los profesores/as, que predice, en último término, los cambios individuales producidos en el agotamiento emocional.

En definitiva, las correlaciones reportadas en este factor son el resultado de los innumerables aspectos que influyen de manera negativa en el trabajo de los/las docentes de este estudio y que, de alguna manera, le predisponen al *burnout*.

Finalmente, el Factor V, relacionado con los logros y las cogniciones de los/las docentes de nuestra muestra de estudio, muestra correlación positiva con el Factor II. Por el contrario, dicho factor presenta correlación negativa con el Factor I, con el Factor III y con el Factor IV. En las Tablas 83 y 84 se exponen dichas correlaciones.

Tabla 83. Correlaciones del Factor V: Aspectos relacionados con los logros y las cogniciones de los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR V: ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS LOGROS Y LAS COGNICIONES DE LOS/LAS DOCENTES		r
Factor II: Aspectos positivos del trabajo de los/las docentes		0,38

Tabla 84. Correlaciones del Factor V: Aspectos relacionados con los logros y las cogniciones de los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

CORRELACIONES FACTOR V: ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS LOGROS Y LAS COGNICIONES DE LOS/LAS DOCENTES		r
Factor I: Personalidad de los/las docentes		-0,08
Factor III: Aspectos negativos de la situación		-0,27
Factor IV: Síntomas de agotamiento de los/las docentes		-0,05

Las percepciones referidas a este factor contienen aspectos cognitivos de los/las docentes. Según se ha expuesto en este capítulo, la cognición hace referencia a los procesos mentales de los seres humanos, la forma en que procesan la información, cómo elaboran juicios y toman decisiones, así como la manera en que describen a los

demás su propia comprensión y conocimiento. En definitiva, este componente nos habla de la inteligencia emocional del profesorado participante en esta investigación, entendida como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean. En este orden de cosas, como señalan Rackett et al. (2007), Brackett y Caruso (2007) y Mayer et al. (2008), la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral.

Del mismo modo, los estudios de Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda (2008b) revelan que cuando los profesores/as aprenden a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos, esto puede verse reflejado en un mayor bienestar docente y en el mejor ajuste de sus alumnos/as.

En esencia, estos resultados reflejan un valor positivo en resiliencia para dicho factor, de manera que existe asociación directa o positiva entre la resiliencia y los aspectos cognitivos de los/las docentes participantes en esta investigación.

En síntesis, los valores reportados en este componente ponen de manifiesto que el profesorado participante cuenta con una serie de habilidades sociales que le permiten comunicarse de forma interactiva y adecuada con las personas; es decir, relacionarse de tal forma que pueda expresar sus necesidades, emociones y deseos, al mismo tiempo que comprender las necesidades, emociones y deseos de quienes les rodean sin que en este proceso de interrelación se produzca ninguna merma de valores ni autoestima en ambas partes. Porque las habilidades sociales les convierten en personas competentes para la convivencia; es decir, competentes para resolver problemas cotidianos que requieran una convivencia adecuada mediante la integración práctica de conocimientos, destrezas (como persuasión, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, tolerancia, etc.) y actitudes aprendidos y exhibidos en contextos variados. Y la buena convivencia, está demostrada, es un factor esencial que cataliza y mediatiza el aprendizaje.

Por tanto, los resultados confirman que el profesorado de nuestro estudio posee habilidad para percibir, valorar, expresar y regular las emociones promoviendo de este modo el crecimiento emocional e intelectual.

Por último, en línea con todo lo expuesto en este factor, numerosos autores/as como De Lasalvia y Tansella (2011) y Alarcón et al. (2011), subrayan la importancia de generar herramientas cognitivas, emocionales y conductuales desde la práctica clínica para la facilitar la creación de factores protectores que disminuyan el riesgo frente a contextos laborales altamente desgastantes, como es el caso de la docencia.

VI. Conclusiones

CONCLUSIONES

Como síntesis del desarrollo argumental sobre los resultados del trabajo, se presentan las conclusiones haciendo referencia concreta a los objetivos propuestos:

Respecto a la vivencia de *burnout* y el nivel de resiliencia, los participantes han expresado sus vivencias positivas y negativas, sus dificultades y los problemas y desafíos que encuentran en el ejercicio de su profesión. Nuestras conclusiones al respecto son:

1ª. Al evaluar *burnout* en el sector docente de Educación Secundaria de la provincia de Huesca se ha obtenido baja tasa de respuesta, que puede mejorarse con la recogida presencial de datos. Encontramos una actitud que refleja temor o falta de interés para evidenciar cuestiones relacionadas con el *burnout* en este colectivo, pudiendo ser ésta la razón por la cual hemos obtenido bajo número de casos de *burnout* confirmados: Tan sólo encontramos dos casos que manifiestan *burnout* (1,20% de la muestra), diagnosticados con agotamiento y cinismo elevados y eficacia baja; también aparecen 7 casos (4,19% de la muestra) en los que existen agotamiento y cinismo elevados con eficacia normal que hacen sospechar que pudiera haber más casos. De modo que existe la posibilidad de que haya una subdeclaración de los casos que pudieran corresponder con el *burnout*, ya que los casos detectados son menos que los esperados, y la respuesta al cuestionario es totalmente voluntaria.

2ª. Respecto a las dimensiones del *burnout*, se confirma mayor agotamiento emocional en el profesorado femenino, en el cual también se encuentran índices de eficacia personal/profesional ligeramente menores que en sexo masculino. Asimismo, se obtienen resultados superiores en agotamiento emocional en el profesorado casado y en el sexo femenino. En relación a la dimensión eficacia personal/profesional, se aprecian índices en eficacia personal/profesional ligeramente menores en el colectivo de sexo femenino. Sin embargo, en la dimensión cinismo no se hallan diferencias significativas en relación al sexo.

En cuanto a la edad, sí ha demostrado ser una variable que permite establecer diferencias significativas con referencia a la dimensión cinismo, presentando resultados superiores en cinismo la franja de 36-45 años en la que predomina mayoritariamente el sexo femenino. Cabe señalar, que es también la franja de 36-45 años de nuestro estudio la que mayores puntuaciones en eficacia personal/profesional manifiesta, siendo el profesorado funcionario participante el que mayores puntuaciones obtiene en dicha escala. Por último, en lo referente al número de hijos/as, no se reportan diferencias significativas en ninguna de las dimensiones del *burnout*.

3ª. La dimensión eficacia personal/profesional de la escala del *burnout* ha obtenido en este trabajo la puntuación más alta de las escalas del *burnout*. En el caso de la muestra evaluada, se aprecia que una buena parte de ésta se encuentra altamente motivada a conseguir metas, alcanzar objetivos, y hacerlo de manera satisfactoria. Se identifican positivamente con sus roles como profesores/as, confían en los conocimientos que han adquirido y la forma en que los aplican, y creen en sus criterios como profesionales competentes al realizar actividades y tomar decisiones en el área práctica. Concluimos, que los profesores y profesoras encuestados/as tienen una autopercepción positiva y muestran ser autoeficaces en la realización de sus labores como profesionales de la Educación. De manera que los niveles de autoeficacia tan positivos encontrados en este factor protegen al profesorado participante en este estudio frente al *burnout*.

Los resultados de esta investigación refuerzan que los aspectos positivos del trabajo del docente aumentan la eficacia percibida de manera que, ante situaciones estresantes o amenazantes, generan los recursos de afrontamiento necesarios que les permite controlar las demandas de la situación. Por el contrario, los aspectos negativos que los/las docentes perciben en el trabajo les producen pérdida de recursos emocionales, así como un gran desgaste personal, que dificultan la consecución de objetivos, disminuyen en el profesor/a los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, dan lugar al origen del síndrome de quemarse por el trabajo.

Así, desde este trabajo, queremos hacer hincapié en la importancia que adquiere la variable autoeficacia en el desempeño docente para afrontar las demandas laborales, ya que actúa como amortiguador de los estresores. Incidimos en la influencia determinante que este recurso personal tiene en el rendimiento exitoso, en la motivación y en la persistencia de estos profesionales.

4ª. Al valorar el nivel de resiliencia expresado por la muestra de docentes participantes, los resultados en resiliencia reportados en este estudio se sitúan en la categoría medio índice de resiliencia: Un total de 22 sujetos (lo que representa el 13,17% de la muestra), podemos considerarlos como posibles resilientes, siendo el sexo femenino participante el que manifiesta más características resilientes frente al sexo masculino. En cuanto a la edad, el profesorado perteneciente a la franja de 46-55 años y con más de 20 años de ejercicio docente cuenta con mayores características resilientes respecto al resto de las franjas de edad consideradas en este estudio. Del mismo modo, es el profesorado casado/a o viviendo en pareja el que manifiesta ser más resiliente, encontrando un mayor porcentaje de sujetos resilientes con hijos/as.

5ª. Los resultados encontrados en esta investigación nos permiten establecer niveles de relación entre *burnout* y resiliencia expresados. Se concluye, que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout*.

Esta capacidad de las personas para afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida que llamamos resiliencia, forma parte de un proceso interactivo en el que participan factores personales (de riesgo y protección) y del ambiente familiar, social y cultural. En este sentido, se constata que algunos sujetos son más vulnerables que otros a sufrir *burnout*. De modo que los recursos personales (humor, empatía, afectividad, introspección, iniciativa, personalidad resistente, autoeficacia, autoconcepto positivo), junto con la cohesión familiar, y el apoyo social, entre otros, con los que la persona hace frente a las demandas laborales, actúan como factores de protección frente al *burnout*. Mientras que los factores de riesgo, entendiendo como tales distintas características del individuo o de su entorno que aumentan la probabilidad de desarrollar desajuste psicosocial, por ejemplo: pobre

autoconcepto, escasas aspiraciones educativas, comportamiento que evade apoyo, escasa tolerancia a la frustración, bajo apoyo familiar, clima familiar negativo, escasas oportunidades laborales, etc., son un predictor importante en el posible desarrollo del síndrome.

6ª. En relación a las valoraciones obtenidas en este estudio, se concluye que el empleo de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema junto al positivismo y la resistencia a la frustración, son tres aspectos que protegen al profesorado participante del síndrome, frente a otros factores negativos considerados como el agotamiento emocional y cinismo.

Asimismo, destacamos la importancia que adquiere el desarrollo de competencias emocionales en el colectivo docente, ya que permiten poner en marcha estrategias de afrontamiento adecuadas y mejorar las redes de apoyo por medio de una interacción social ajustada. Se constata, que la inteligencia emocional está relacionada con los procesos de adaptación, facilitando respuestas adecuadas a los diferentes acontecimientos que una persona ha de afrontar en su vida diaria, disminuyendo las reacciones emocionales desadaptativas, facilitando la experimentación de estados de ánimo positivos y reduciendo la incidencia de los negativos. Apareciendo así la inteligencia emocional como un posible factor explicativo y, por tanto, preventivo del malestar docente.

En este orden de cosas, consideramos que la disminución del estrés laboral y el aumento del bienestar ocupacional dependen, en primer lugar, de la modificación de las variables estresoras, pero que tales efectos son insuficientes si no se atiende a la formación y desarrollo de las competencias personales de los trabajadores y trabajadoras. Es decir, la formación en el contexto laboral no debe restringirse al desarrollo de competencias instrumentales, estrictamente laborales u organizacionales, sino que debe incluir contenidos que favorezcan el desarrollo de variables personales positivas. Es importante que el docente cuente con el conocimiento de ciertas herramientas que le faciliten la resolución de problemas en el grupo, y así se eviten situaciones de inseguridad frente al alumnado que pueden

derivar en conductas conflictivas. Creemos que el estudio de las habilidades sociales y el aprendizaje de una actitud asertiva, así como su puesta en práctica, puede mejorar las relaciones entre alumnos/as y profesor/a, y también entre los componentes del grupo, pudiéndose suavizar una de las principales causas del malestar docente. Por tanto, desde este trabajo de Tesis Doctoral subrayamos la importancia de generar herramientas cognitivas, emocionales y conductuales que disminuyan el riesgo frente a contextos laborales altamente desgastantes, como es el caso de la docencia.

En síntesis, podemos concluir que en este trabajo se han logrado los objetivos propuestos en la Parte Empírica y de la Tesis en general. Además, en base a todo lo expuesto en este estudio y desde una perspectiva más práctica, hemos elaborado algunas propuestas de intervención dirigidas básicamente a prevenir la aparición del síndrome de *burnout*, así como diversas estrategias focalizadas en fomentar la resiliencia del colectivo docente.

A nivel individual, el empleo de estrategias de afrontamiento de control o centradas en el problema previene el desarrollo del síndrome. Por el contrario, el empleo de estrategias de evitación o de escape facilita su aparición. Así, dentro de las técnicas dirigidas a fomentar las primeras, consideramos que el entrenamiento asertivo, el entrenamiento en habilidades sociales, las técnicas de solución de problemas y las técnicas de autocontrol pueden ayudar al profesorado a afrontar mejor su trabajo. También pueden ser estrategias eficaces olvidar los problemas laborales al acabar el trabajo, tomar pequeños momentos de descanso durante el trabajo, y marcarse objetivos reales y factibles de conseguir.

A nivel grupal, las estrategias de intervención estarían centradas principalmente en la búsqueda de apoyo social, ya sea a nivel familiar, amigos/as o compañeros/as, los grupos de apoyo, la escucha, el apoyo técnico y emocional.

Asimismo, bajo la denominación de estrategias organizacionales, consideramos todas aquellas estrategias que desde la administración educativa se pueden desarrollar y cuya implantación minimizaría los efectos del *burnout*, a la vez que actuarían como prevención del mismo. Creemos, que para la prevención del *burnout* en profesores/as

es necesaria una actuación de base desde la administración pública centrada en el reconocimiento público de la labor docente, la vuelta a una imagen positiva del profesor, el balance entre las políticas educativas y la realidad, así como la autonomía de los centros. Otros aspectos destacados son la provisión de recursos personales y materiales para poder adaptarse a los cambios que generan las necesidades sociales y políticas, analizar la carrera profesional y vida laboral del profesor (remuneración económica, posibilidad de promoción, etc.) y revisar las funciones de la escuela y de los profesores/as. También consideramos necesaria la participación de los profesores/as en las decisiones de los centros y en las políticas educativas, potenciar el trabajo en grupo, así como mantener adecuadas relaciones interpersonales entre los compañeros/as y crear servicios de apoyo y asesoramiento al profesorado.

Del mismo modo, queda plasmada la importancia de estimular en el profesorado sus fortalezas, sus competencias sociales, cognitivas y la mejora de la autoestima, entre otros, para fortalecer los recursos que potencian procesos de resiliencia. Por tanto, es fundamental abordar conjuntamente un trabajo con la institución escolar, dotando a docentes, directivos, y demás actores sociales, de herramientas y estrategias para desarrollar la resiliencia desde la escuela y hacia las familias. La resiliencia en la escuela se promueve también generando oportunidades de participación significativa, otorgando al alumnado, a sus familias y a los/las docentes autoría y responsabilidad en el proceso educativo. El desarrollo de la participación y el protagonismo precisa de autoestima, identidad positiva, sentido de pertenencia y conciencia crítica, por lo que su ejercicio requiere el aprendizaje de habilidades de vida mediadoras de la resiliencia.

En este orden de cosas, las investigaciones sobre resiliencia afirman que ésta se construye a través de relaciones personales afectivas y seguras. Resulta fundamental generar espacios donde interactuar alumnado, profesorado y familias, donde los mismos se puedan expresar y sentir apoyo y acompañamiento en la adversidad.

Igualmente, es importante construir comunidad. Cuando los grupos y las instituciones comparten la creencia de que la gente no prospera en un vacío

interpersonal y están convencidos de la importancia de actuar como grupo, no sólo se alivia a los individuos de responsabilidad y angustia, sino que, además, se muestran más eficaces y creativos en el afrontamiento de las crisis y las dificultades. En este marco, es necesario promover el desarrollo de la confianza, la tolerancia, la cooperación, la colaboración, el esfuerzo, el compromiso y la solidaridad, estimulando la empatía, el apoyo mutuo, la reflexión, y la resolución cooperativa de los problemas.

El sentido del humor es otro de los pilares fundamentales de la resiliencia. Una institución donde se potencie el sentido del humor promueve a su vez un clima emocional positivo, que ayuda a cohesionar, a ilusionarse y, sobre todo, produce bienestar subjetivo; es decir, sensación de felicidad. Educar en el sentido del humor está asociado tanto a la educación de la creatividad y del pensamiento alternativo, como al desarrollo de la empatía, la confianza, la resolución de conflictos, e incluso, la autoestima, puesto que aprender a reírnos de nosotros mismos es aprender a aceptar nuestras imperfecciones y a focalizarnos en nuestras fortalezas.

Por último, es necesario fomentar las capacidades de experimentar emociones positivas, con la intención de propiciar recursos internos para hacer frente a las adversidades, teniendo en cuenta que la emoción es un elemento que posee estrecha relación con el aprendizaje social e intelectual. Es importante sensibilizar a los educadores sobre la implicancia de las emociones en el ámbito escolar y los beneficios personales y sociales que esto reporta.

Por tanto, el desarrollo de estas estrategias e intervenciones tendientes a promover procesos de resiliencia en el ámbito laboral, contribuiría a posibilitar una mejor adaptación del trabajador/a a su contexto, redundando en una mejor calidad de vida. Desde este trabajo, insistimos en que el entorno educativo se convierte en un medio idóneo para estos objetivos, y deberíamos pues incidir para que en los centros se pongan en práctica programas que potencien la resiliencia.

Además, cuando las situaciones estresantes son difíciles de controlar por parte de la organización, una estrategia de prevención adecuada puede ser la mejora de la autoeficacia profesional de los empleados/as, por ejemplo, con programas de

formación en donde se potencie la capacidad de control. Nuestro estudio sugiere que altos niveles de autoeficacia pueden ayudar a los trabajadores/as a afrontar de modo más efectivo los estresores (incluso aquellos que no sean percibidos como tales). Consideramos que los hallazgos en este trabajo con respecto a la autoeficacia como mediador para la motivación y el logro de las metas del profesorado, necesitan en el futuro del diseño de investigaciones adecuadas para conocer con más detalle las implicaciones de la autoeficacia como predictor del desarrollo del colectivo docente.

Por otro lado, el centrar nuestra investigación en el profesorado de Secundaria puede interpretarse como una limitación a la hora de generalizar los resultados al colectivo docente; abrir el abanico a todos los niveles y etapas sería excelente, pero muy complejo por la variedad intrínseca que conllevaría. También sería interesante utilizar un diseño longitudinal con más momentos de recogida de datos, así como la realización de estudios comparativos en otras provincias/comunidades autónomas. No obstante, a pesar de las limitaciones señaladas, los resultados presentados pueden tener importantes implicaciones prácticas de cara a facilitar el bienestar de los profesores/as de Secundaria.

Finalmente, como líneas de investigación futura señalamos que, sin duda alguna, hay que seguir investigando el *burnout* en docentes. El modo en cómo afecta al propio docente, y lo que es aún más visible, cómo repercute sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, hace necesario continuar el trabajo de investigación con dicho colectivo, tanto desde un punto de vista cualitativo, como cuantitativo, con el objetivo de detectar cómo el síndrome afecta a la calidad de vida del docente y a la calidad de la enseñanza. Consideramos que los esfuerzos deben apuntar, sobre todo, a desarrollar acciones que permitan llevar a cabo una labor de formación que facilite la adquisición y consolidación de los fundamentos básicos desde el punto de vista educativo.

Asimismo, es relevante en el futuro el diseño de estudios cualitativos mediante historias de vida o entrevistas en profundidad que permitan profundizar en la complejidad de este binomio *burnout*-resiliencia. Del mismo modo, insistimos en la

conveniencia de estudios de profundización sobre la personalidad resistente. Como se ha constatado en este trabajo, las personas con este tipo de personalidad puntúan más bajo en *burnout*, ya que poseen la capacidad de resistir el estrés con mayor éxito que otras, convirtiéndose así en una variable protectora frente al desarrollo del síndrome.

Por último, creemos conveniente valorar en un futuro la expectativa desde la salud organizacional. En este sentido, es importante cuestionarse sobre la facilidad del desarrollo del *engagement* en las organizaciones, puesto que su fomento depende de diversos factores ya mencionados tales como: los recursos con los que cuente la organización, así como la influencia que los equipos directivos tienen en el mantenimiento del contrato psicológico de estos profesionales de la Educación, ya que tienen el poder legítimo para influir en las condiciones laborales.

La importancia de la Educación va mucho más allá de un simple servicio. Puesto que la enseñanza tiene en sí misma un alto potencial de valor, el profesor/a, en un contexto confuso como el actual, puede experimentar el trabajo de una manera más positiva mejorando su propia competencia real y su percepción de competencia.

Es necesario atender a la necesidad de dotar de sentido y apoyar la labor del docente en nuestra sociedad. Los/las docentes construyen la sociedad del futuro, son quienes logran que nuestros estudiantes adquieran los conocimientos, las herramientas y la motivación necesaria para que todo avance. Al desarrollar su labor mejoran el mundo, logran que perduren conocimientos y valores, hacen que los alumnos y alumnas entiendan la trascendencia de la imaginación, de la creatividad, de la aventura de construir un mundo mejor. No se les debe poner trabas. No se les debe coartar con burocracia, con desmotivación, con faltas de respeto. Son quienes construyen nuestra sociedad. Hagamos que la sociedad sepa lo importante que es su labor.

VII. Referencias Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaronson, D., Barrow, L. & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25, 95-135.
- Abrajan, M., Contreras, J. & Montoya, S. (2009). Grado de satisfacción laboral y condiciones de trabajo: una exploración cualitativa. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14, 105-118.
- Abu-Hilal, M. M. & Salameh, K. M. (1992). Validity and reliability of the Maslach *Burnout* Inventory for a sample of non-Western teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 161-169.
- Acevedo, V. E. & Ochoa, H. M. (2005). Resiliencia y escuela1. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35.
- Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 301-319.
- Ackerley, G. D., Burnell, J., Holder, D. C. & Kurdek, L. A. (1988). *Burnout* among licensed psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19(6), 624-631.
- Acosta, H. (2009). *Burnout* y su relación con variables sociodemográficas, sociolaborales y organizacionales en profesores universitarios chilenos. *Fòrum de Recerca*, 14, 1-22.
- Acosta, H., Salanova, M. & Llorens, S. (2013). Building organizational trust: A study in small and medium-sized enterprises. In J. Neves & S. P. Gonçalves (Eds.), *Occupational health psychology: From Burnout to well-being* (pp. 357–378). Rosemead, CA: Scientific & Academic Publishing. <http://dx.doi.org/10.1080/21711976.2015.1016751>
- Acosta, H., Torrente, P., Llorens, S. & Salanova, M. (2015). La confianza es pasión: La relación entre confianza organizacional y el *engagement* de los equipos. *Revista Latinoamericana de Psicología Positiva*, 2, 7-21.
- Agaibi, C. E. & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and resilience a review of the literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3), 195-216.
- Akça, F. & Yaman, B. (2010). The Effects of internal-external locus of control variables on *burnout* levels of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3976-3980.
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M. & Menke, L. E. (2011). Student *burnout* and *engagement*: A test of the conservation of resources theory. *The Journal of Psychology*, 145(3), 211-227.
- Albar, M. J., Romero, M. E., González, M. D., Carbayo, E., García, A., Gutiérrez, I. & Algaba, S. (2004). Apoyo social, características sociodemográficas y *burnout* en enfermeras y auxiliares del hospital. *Enfermería Clínica*, 14(5), 281-285.

- Aldrete, M. G., Pando, M., Aranda, C. & Balcázar, N. (2003). Síndrome de *burnout* en maestros de educación básica, nivel Primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, 5, 11-16.
- Aldrete, M. G., Preciado, M. D. L., Franco, S. A., Pérez, J. A. & Aranda, C. (2008). Factores psicosociales laborales y síndrome de *burnout*, diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, Zona metropolitana de Guadalajara, México. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 138-142.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher *burnout*. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Aluja, A. (1997). *Burnout* profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- Álvarez, A., Arce, M., Barrios, A. & Sánchez, A. (2005). Síndrome de *burnout* en médicos de hospitales públicos de la ciudad de Corrientes. *Rev Postgrado Cat Med*, 141, 27-30.
- Álvarez, C., Hinojosa, C., Arriaga, A., Carrillo, J. A. & Pernia, I. (2003). El síndrome de burnout o el desgaste profesional. ¿Pueden quemarse los dentistas? *Gaceta Dental: Industria y Profesiones*, 138, 70-79.
- Alvárez, E. & Fernández, L. (1991). El Síndrome de *burnout* o el desgaste profesional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-265.
- Amutio, A., Ayestaran, S. & Smith, J. C. (2008). Evaluación del *burnout* y bienestar psicológico en los profesionales sanitarios del País Vasco. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24(2), 235-252.
- Anaya, J. L., Ortiz, A. C., Panduro, D. R. & Ramírez, G. (2006). Síndrome de quemazón (*burnout*) en médicos familiares y asistentes médicos. *Atención Primaria*, 38(8), 467-468.
- Anderson, D. G. (2000). Coping strategies and *burnout* among veteran child protection workers. *Child abuse & neglect*, 24(6), 839-848.
- Anderson, M. B. G. & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to *burnout*. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 109-132.
- Anthony, E. J. (1974). Introduction: The syndrome of the psychologically vulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 3-10). New York: Wiley.
- Arancibia, G. & Peres, X. (2007). Programa de autoeficacia en habilidades sociales para adolescentes. *Ajayu*, 5(2), 133-155.
- Archila, P. A. (2009). *Desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas y enseñanza bilingüe de la Química* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, DC

- Colombia).[recuperado05/12/2015]Disponible en:www.bdigital.unal.edu.co/view/year/2013.html
- Arís, N. (2009). *Burnout syndrome in educators. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 829-848.
- Arthur, N. M. (1990). The Assessment of *burnout*: A Review of Three Inventories Useful for Research and Counseling. *Journal of Counseling&Development*, 69(2), 186-189.
- Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (2003). *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Auguste, B., Kihn, P. & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective*. New York: McKinsey & Company.
- Ayuso, J. M. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria análisis y valoración del modelo de la LOE* (Doctoral dissertation). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bakker, A. B. & Bal, M. (2010). Weekly work *engagement* and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work *engagement*. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 181-196). New York: Psychology Press.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of vocational behavior*, 66, 26-44.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work *engagement*. *Current Directions in Psychological science*, 20(4), 265-269.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach *burnout* inventory-general survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(3), 245-260.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393-417.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2011). Cómo los empleados mantienen su *engagement* en el trabajo. *Ciencia y Trabajo*, 13(41), 135-142.

- Bakker, A. B., Euwema, C. F. & van Dierendonck, A. (2003). *Job resources Foster engagement and motivation to change*. London: McGraw Hill.
- Bakker, A. B., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2005). *Burnout contagion among intensive care nurses. Journal of advanced nursing*, 51(3), 276-287.
- Bakker, A. B., Rodríguez, A. & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24, 66-72.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. & Taris, T. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 22(3), 187-200.
- Bakker, A. B., van Emmerik, H. & Euwema, M. C. (2006). Crossover of *burnout* and *engagement* in work teams. *Work and occupations*, 33(4), 464-489.
- Bakker, A. B., Westman, M. & Schaufeli, W. B. (2007). Crossover of *burnout*: An experimental design. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 220-239.
- Ballenger-Browning, K. K., Schmitz, K. J., Rothacker, J. A., Hammer, P. S., Webb-Murphy, J. A. & Johnson, D. C. (2011). Predictors of *burnout* among military mental health providers. *Military Medicine*, 176(3), 253-260.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 38, 9-44.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzarsus objetivos*. 1ª ed. Santiago, Chile: PREAL.
- Barbosa, L., Muñoz, M., Rueda, P. & Suárez, K. (2009). Síndrome de *burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2, 21-30.
- Barona, E. G. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de psicología*, 19, 145-158.
- Barraza, A. Cárdenas, T. J. & Ceceñas, P. E. (2014). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. En T. J. Cárdenas y A. Barraza (coord.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México* (pp. 103-121). México: IUNAES.
- Barudy, J. & Marquebreucq, A. (2006). *Hijos e hijas de madres resilientes*. Madrid: Gedisa.
- Baruth, K. E. & Carroll, J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58, 235-244.

- Beehr, T. A. (1985). The role of social support in coping with organizational stress. In Beehr, T. & Bhagat, R. (eds.), *Human stress and cognition in organizations* (pp. 58-93). Nueva York: Wiley.
- Bekker, M. H., Croon, M. A. & Bressers, B. (2005). Child care involvement, job characteristics, gender and work attitudes as predictors of emotional exhaustion and sickness absence. *Work & Stress*, 19(3), 221-237.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S. & Hays, L. C. (1983). Maslach *Burnout* Inventory: Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53(2), 364-366.
- Bennett, E. B., Novotny, J. A., Green, K. E. & Kluever, R. C. (1998). *Confirmatory factor analysis of the Resiliency Scale*. San Diego: American Educational Research Association.
- Bermejo, L. & Prieto, M. (2005). Creencias irracionales en profesores y su relación con el malestar docente. *Clinica y Salud*, 16, 45-64.
- Bernard, B. (1991): *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the family, school and community*. San Francisco: Wested Regional Educational Laboratory.
- Bernard, B. (1996). Fostering resilience in urban schools: In B. Williams, (Ed.), *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices* (pp. 25-33). Baltimore: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bernard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and promise. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.). *Resilience and development. Positive life adaptations*. (pp. 269-275). New York: Kluwer Academic.
- Berrocal, P. F. & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Bindl, U. & Parker, S. K. (2010). Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 567-598). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bisquerra, R. (2007). Competencias emocionales del profesorado. [Recuperado de: <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoicialID=2613&PublicacioID=299&SeccioID=31111>]
- Blasco, S. T. (2002). Estudio del síndrome de *burnout* en los médicos internos residentes del hospital clínico San Carlos. In *VIII Jornadas de Medicina Preventiva y Salud Pública* (pp. 439-452). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Block, J. & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.

- Böckerman, P. & Ilmakunnas, P. (2012). The job satisfaction-productivity nexus: A study using matched survey and register data. *Industrial & Labor Relations Review*, 65(2), 244-262.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American psychologist*, 59, 20-28.
- Borg, M. G. & Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41(3), 271-279.
- Bòria-Reverter, S., Crespi-Vallbona, M. & Mascarilla-Miró, O. (2012). Variables determinantes de la satisfacción laboral en España. *Cuadernos de economía*, 35(97), 9-16.
- Boyle, A., Grap, M. J., Younger, J. & Thomby, D. (1991). Personality hardiness, ways of coping, social support and *burnout* in critical care nurses. *Journal of advanced Nursing*, 16(7), 850-857.
- Brackett, M. A. & Caruso, D. R. (2007). *Emotional literacy for educators*. Cary, NC: SEL-media.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. In R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree & M. J. Elias (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123-137). Westport, CT: Praeager.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter: measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13, 62-70.
- Braverman, M. T. (1999). Research on resilience and its implications for tobacco prevention. *Nicotine & Tobacco Research*, 1, 67-72.
- Bresó, E. & Salanova, M., (2005). Efectos significativos del uso de las creencias de ineficacia como componente del *burnout* académico en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació*. [recuperado 13/01/2016] Disponible en: www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/32.pdf
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B & Nogareda, C. (2007). NTP Nº 732. *Síndrome de estar quemado por el trabajo Burnout (III): Instrumento de medición*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Brígido, M. & Borrachero, A. B. (2011). Relación entre autoconcepto, autoeficacia y autorregulación en ciencias de futuros maestros de Primaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 107-113.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of *burnout*. *Family & Community Health*, 6(4), 12-24.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V. & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher *burnout*. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.

- Bronfenbrenner, V. (1979). *The ecology of human development*. Boston. Harvard University Press.
- Brookings, J. B., Bolton, B., Brown, C. E. & McEvoy, A. (1985). Self-reported job *burnout* among female human service professionals. *Journal of Organizational Behavior*, 6(2), 143-150.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher *burnout* and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.
- Brouwers, A., Evers, W. J. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and *burnout* among secondary-school teachers. *Journal of applied social psychology*, 31(7), 1474-1491.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. (1994). A longitudinal study of psychological *burnout* in teachers. *Human Relations*, 47(30), 1-15.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological *burnout* in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187-202.
- Burke, R. J. & Richardson, A. M. (2000). Psychological *burnout* in organizations. Research and Intervention. In Teoksessa R. T. Golembiewski (ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 327-668). New York: Marcel Dekker.
- Burke, R. J. Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher *burnout* over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on *burnout* and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275.
- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1993). *Burnout*: A perspective from social comparison theory. In W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 53-69). London: Taylor & Francis.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del colegio de profesores A. de Chile* (unpublished master's thesis). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. [recuperado 03/12/2016] Disponible en: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/buzzetti_m/sources/buzzetti_m.pdf
- Byrne, B. M. (1991). *Burnout*: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Byrne, B. M. (1992). The Maslach *Burnout* Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26(4), 583-605.
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach *Burnout* Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(3), 197-212.

- Byrne, B. M. (1994). *Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher *burnout*: a literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.15-37). New York: Cambridge University Press.
- Cabanach, R. G.; Valle, A.; Rodríguez, S.; Piñeiro, I. & González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 75-87.
- Cáceres C. C. (2006). *Prevalencia del Síndrome de burnout en personal sanitario militar* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cáceres, C. C., Villanueva, R., Méndez Montesino, J. R., García Rosado, M. V. & Domínguez Rojas, V. (2009). Prevalencia del Síndrome de *burnout* en médicos y enfermeros de un hospital militar. *Sanidad Militar: Revista de sanidad de las Fuerzas Armadas de España*, 65(2), 83-94.
- Calvete, E. & Villa, A. (2000). *Burnout* y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 6, 117-130.
- Calvo-Salguero, A., Carrasco-Gonzalez, A. M. & de Lecea, J. M. S. M. (2010). Relationship between work-family conflict and job satisfaction: The moderating effect of gender and the salience of family and work roles. *African Journal of Business Management*, 4(7), 1247-1259.
- Camacho-Ávila, A. Juárez-García, A. & Arias, F. (2010). Síndrome de *burnout* y factores asociados en médicos estudiantes. *Ciencia & Trabajo*, 12(35), 251-256.
- Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and *burnout* in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(3), 279-288.
- Cárdenas, T. & Dipp, A. (2014). Inventario para la Medición del *engagement* (ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental. *Psicogente*, 17(32), 294-306.
- Carvalho, P., Alves, F. J. O. Peixoto, A. D. L. A. & Bastos, A. V. B. (2011). Comprometimento afetivo, de continuação e entrenchamento organizacional: estabelecendo limites conceituais e empíricos. *Psicologia: teoria e prática*, 13(2), 127-141.
- Casas, M. (2002). Cuando querer no es poder. El síndrome de *burnout*. *Formación de Seguridad Laboral*, 63. [recuperado 05/06/2014] Disponible en: www.bdnatrainig.com.
- Castañeda, E. & García, J. E. (2010). Prevalencia del síndrome de agotamiento profesional (*burnout*) en médicos familiares mexicanos: análisis de factores de riesgo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39, 67-84.

- Catón, D. (1988). *Burnout* and stress among employees at a state institution for mentally retarded persons. *American Journal of Mental Retardation*, 93(3), 300-304.
- Chacón, M. & Grau, J. (2004). *Burnout* y variables personales moduladoras en enfermeros que trabajan en hospitales oncológicos. *Psicología y Salud*, 14, 67-77.
- Chakravorty, B. (1989). Mental health among school teachers. In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- Chan, D. W. (2007). *Burnout*, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27, 33-49.
- Chavarría, W. (2010). *Correlación entre autoeficacia y nivel de ventas de un grupo de distribuidores de una compañía de mercadeo en red*. Doctoral dissertation, Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Guatemala. [recuperado 05/12/2015] Disponible en: http://biblio2.url.edu.gt:8991/F/-/?func=file&file_name=tesis.htm
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout. Job stress in the human services*. Londres: Sage Publications.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of *burnout*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). London: Taylor & Francis.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Cho, Y. & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21.
- Clark, A. K. & Eisenstein, M. A. (2013). Interpersonal trust: An age-period-cohort analysis revisited. *Social science research*, 42(2), 361-375.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*, 93(6), 1080-1107.
- Consedine, N. S., Magai, C. & Krivoshekova, Y. S. (2005). Sex and age cohort differences in patterns of socioemotional functioning in older adults and their links to physical resilience. *Ageing International*, 30(3), 209-244.
- Constable, J. F. & Russell, D. W. (1986). The effect of social support and the work environment upon *burnout* among nurses. *Journal of human stress*, 12, 20-26.

- Constantine, N., Bernard, B. & Díaz, M. (1999). *Measuring protective factors and resilience traits in youth: The Health Kids Resilience Assessment*. New Orleans: Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research.
- Cooke, R. A. & Rousseau, D. M. (1984). Stress and strain from family roles and work-role expectations. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 252-260.
- Corcoran, K. J. (1986). Measuring *burnout*: A reliability and convergent validity study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 1, 107-112.
- Cordeiro, J. A. (2001). *Prevalencia del Síndrome de burnout en los Profesores de Primaria de la Zona Educativa de la Bahía de Cádiz* (Tesis doctoral no publicada). [recuperado 11/10/2015] Disponible en: http://diana.uca.es/search~S2*spil
- Cordeiro, J. A., Guillen, C., Gala, F., Lupiani, M., Benítez, A. & Gómez, A. (2003). Prevalencia del síndrome de *burnout* en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. [recuperado 05/06/2014] Disponible en: <http://psiquiatria.com/articulos/estrés/11393>
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job *burnout*. *Academy of management review*, 18(4), 621-656.
- Corrales, F. A., Valdés, B. C., Kienhelger, L. H. & Hernández, J. S. (2012). Relaciones estructurales entre estrategias de afrontamiento y síndrome de *burnout* en personal de salud: un estudio de validez externa y de constructo. *Universitas psicológica*, 11, 197-206.
- Costa, P. L., Passos, A. M. & Bakker, A. B. (2014). Team work *engagement*: A model of emergence. *Journal of occupational and organizational psychology*, 87(2), 414-436.
- Cox, T., Kuk, G. & Leiter, M. P. (1993). *Burnout*, health, work stress and organizational healthiness. In W. B. Schaufeli C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 177-193). Londres: Taylor & Francis.
- Crane, S. J. & Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and *burnout* among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31.
- Cronin-Stubbs, D. & Rooks, C. A. (1985). The stress, social support, and *burnout* of critical care nurses: the results of research. *Heart & lung: the journal of critical care*, 14, 31-39.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. & Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional y desempeño grupal: unidos por el *engagement* grupal. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 183-196.
- Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harrer and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.

- Csikszentmihalyi, M. (2009a). El flujo. En E. G. F.-A. (Coord.) (Ed.), *Emociones positivas* (pp. 181-193). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cuadra-Peralta, A. A. & Veloso-Besio, C. B. (2010). Grado de supervisión como variable moderadora entre liderazgo y satisfacción, motivación y clima organizacional. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18, 15-25.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. París: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dalal, R. S. (2013). Job attitudes: Cognition and affect. In N. W. Schmitt, S. Highhouse & I. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology*, (pp. 341-366). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Dávila, M. C. & García, G. J. (2012). Organizational identification and commitment: correlates of sense of belonging and affective commitment. *The Spanish journal of psychology*, 15, 244-255.
- De Heus, P. & Diekstra, R. F. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and *burnout* symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269-284). New York: Cambridge University Press.
- de la Fuente, L., de la Fuente, E. I., Trujillo, H., Martínez, A. R. O. & García, J. G. (1994). Salud laboral: Evaluación de *burnout* en profesionales sanitarios. *Revista de la Facultad de Humanidades de Jaén*, 3(3), 93-104.
- de Nasetta, S., de Bortoli, M. & Tifner, S. (2006). Aulas que enferman. *Psicología y Salud*, 16(2), 179-185.
- de Rivera, J. L. G. & Rodríguez-Abuín, M. (2006). Acoso psicológico en el trabajo y psicopatología: un estudio con el LIPT-60 y el SCL 90-R. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 22(3), 397-412.
- DeFrank, R. S. & Stroup, C. A. (1989). Teacher stress and health; examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33, 99-109.
- Del Águila, M. (2003). *Niveles de resiliencia en adolescentes según género y nivel socio-económico*. Doctoral dissertation, Tesis de Magíster no publicada. Lima, Perú: Universidad Femenina del Sagrado Corazón. [recuperado 03/12/2016] Disponible en: <http://www.rptd.edu.pe/>
- Del Estado, B. O. (1995). Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. *BOE Medicina del trabajo*, 123. Madrid.
- Del Líbano, M. (2011). *A journey into the heart of Workaholism: Empirical findings from several multi-sample studies*. España: Universitat Jaume I.

- Del Líbano, M., Rodríguez, A., Llorens, S., Cifre, E. & Salanova, M. (2006). Adicción al trabajo y Flow: una relación conflictiva. *Riesgo Laboral*, 14, 34-37.
- Demerouti, E. & Vergel, A. I. S. (2012). Recuperación diaria y bienestar: una visión general. *Psicothema*, 24, 73-78.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands. Resources model of *burnout*. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. & Schaufeli, W. B. (2001). *Burnout* and *engagement* at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment y Health*, 27, 279-286.
- Demerouti, E., Mostert, K. & Bakker, A. B. (2010). *Burnout* and Work *engagement*: A Thorough Investigation of the Independency of Both Constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209-222.
- Densten, I. L. (2001). Re-thinking *burnout*. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 833-847.
- Dey, T. (2012). Predictors of Organizational Commitment and Union Commitment: A Conceptual Study. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 11(4), 62-75.
- Díaz Bambula, F., López Sánchez, A. M. & Várela Arévalo, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de *burnout* en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Univ. psychol*, 11, 217-227.
- Dictionary, O. E. (2008). *Oxford English dictionary online*. Oxford University Press, Oxford, UK <http://www.oed.Com/>
- Dignam, J. T., Barrera, M. & West, S. G. (1986). Occupational stress, social support, and *burnout* among correctional officers. *American journal of community psychology*, 14(2), 177-193.
- Doll, B. (1994). Evaluating parental concerns about children's friendships. *Journal of School Psychology*, 31(4), 431-447.
- Doménech, B. F. & Gómez, A. A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and *burnout*. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.
- Domenech, B. F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and *burnout* among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68.
- Domínguez, J. M., Padilla, I., Domínguez, J. & Domínguez, M. (2013). Tipologías comportamentales en relación con el *burnout*, mobbing, personalidad, autoconcepto y adaptación de conducta en trabajadores sanitarios. *Atención Primaria*, 45(4), 199-207.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher *burnout*: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.

- Durán, M. A., Extremera, N. & Rey, L. (2001). *Burnout* en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M. & Rey, L. (2005). *Engagement y burnout* en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany: State University of New York Press.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Egyed, C. J. & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, *burnout*, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- El-Sahili, L. F. (2011). *Burnout profesional*. Madrid, España: Helénica SA.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1990). *Burnout: 15 years of research: An international bibliography*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Escribà-Agüir, V., Martín-Baena, D. & Pérez-Hoyos, S. (2006). Psychosocial work environment and *burnout* among emergency medical and nursing staff. *International archives of occupational and environmental health*, 80(2), 127-133.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3ª ed. Rev.). Barcelona: Paidós.
- Etzion, D. & Pines, A. (1986). Sex and culture in *burnout* and coping among human service professionals. A social psychological perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(2), 191-209.
- Etzion, D. (1984). Moderating effect of social support on the stress-*burnout* relationship. *Journal of Applied Psychology*, 69(4), 615-622.
- Evers, W. J., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). *Burnout* and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243.
- Evers, W. J., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). *Burnout* among Teachers: Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Ewart, C. K., Jorgensen, R. S., Suchday, S., Chen, E. & Matthews, K. A. (2002). Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: The Social Competence Interview. *Psychological assessment*, 14(3), 339-352.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.

- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- Extremera, N., Rey, L & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.
- Farber, B. A. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Farber, B. A. (1984). Stress and *burnout* in suburban teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Farber, B. A. (1991a). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Farber, B. A. (1991b). Teacher *burnout*: A psycho-educational perspective. *Teachers Colege Record*, 83, 235-243.
- Farina, F., Arce, R. & Suárez, A. (2006). Secuelas clínicas y en el autoconcepto del *burnout* en educadores de menores de reforma y profesorado de secundaria. *Interpsiquis*. [recuperado 05/06/2014] Disponible en: <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/24989/>
- Fergusson, D. M., Beautrais, A. L. & Horwood, L. J. (2003). Vulnerability and resiliency to suicidal behaviours in young people. *Psychological medicine*, 33, 61-73.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (*burnout*) en profesores de primaria de Lima Metropolitana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 5, 27-66.
- Fernández, M. (2008). *Burnout*, Autoeficacia y Estrés en Maestros Peruanos: Tres Estudios Fácticos. *Ciencia & Trabajo*, 10(30), 120-125.
- Fernández-Berrocal, P. & Aranda, D. R. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 139-153.
- Fernández-Castro, J., Doval, E. & Edo, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre hábitos de salud. *Ansiedad y estrés*, 0, 127-133.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher *burnout*: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.

- Fidalgo, M. (2005). Síndrome de estar quemado por el trabajo o *burnout* (I): definición y proceso de generación. Nota técnica de prevención, 704, 20ª serie. Madrid: INSHT.
- Filella, G. & Bisquerra, R. (2010). La educación emocional en secundaria. En M. Jesús, G. Filella, E. López y R. Bisquerra (Coord.), *La educación emocional en la práctica*, (pp. 77-96). Barcelona: Horsori.
- Fimian, M. J. & Blanton, L. P. (1987). Stress, *burnout*, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Organizational Behavior*, 8(2), 157-165.
- Firth, H. & Britton, P. (1989). *Burnout*, absence and turnover amongst British nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 55-59.
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P. & Britton, P. G. (1985). Maslach *Burnout* Inventory: factor structure and norms for British nursing staff. *Psychological Reports*, 57, 147-150.
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, *burnout*, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14, 1-37.
- Fiske, E. (1992). *Smart kids, smart schools*. New York: Simon and Schuster.
- Flores, J. M. (2011). *Predictores de satisfacción laboral. Un estudio en empresas metal-mecánicas santafesinas*. Tesis de Maestría en Administración de Negocios. Rosario, Argentina: Facultad Regional Rosario, Universidad Tecnológica Nacional.
- Forés, A. & Granés, J. (2008). La resiliencia. Crecer desde la adversidad. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Forney, D. S., Wallace-Schutzman, F. & Wiggers, T. T. (1982). *Burnout* among career development professionals: Preliminary findings and implications. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(7), 435-439.
- Fredrickson, B. L. & Tugade, M. M. (2003). What Good are Positive Emotions in Crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attack on the USA on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376.
- Fredrickson, B. L. & Dutton, J. (2008). Unpacking positive organizing: Organizations as sites of individual and group flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 1-3.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L. & Levenson, R. W. (1998). Positive Emotions Speed Recovery from the Cardiovascular Sequelae of Negative Emotions. *Cognition and Emotion*, 12(2), 191-220.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.

- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. with Richelson, G. (1980). *Burnout: the high cost of high achievement*. New York: Anchor Press.
- Fried, Y., Grant, A. M., Levi, A. S., Hadani, M. & Slowik, L. H. (2007). Job design in temporal context: A career dynamics perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 28(7), 911-927.
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher *burnout*. *The Journal of Educational Research*, 86, 28-35.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher *burnout*. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.
- Friesen, D. & Sarros, J. C. (1989). Sources of *burnout* among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 179-188.
- Fuchs, E. (2003). ¿Van unidas ética y resiliencia? En Manciaux, Michel (Comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 285-288). Barcelona: Gedisa.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
- Fullan, M. (2010). *Allsystems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: Corwin/Sage Publications.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fuqua, R. & Couture, K. (1986). *Burnout* and locus of control in child day care staff. *Child Care Quarterly*, 15(2), 98-109.
- Gallagher, L (2004). *Burnout* and coping in suburban teachers. Dissertation Abstract International: Section B: The Sciences and Engineering, 65, 21-32.
- Gan, Y., Shang, J. & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(8), 1087-1098.
- Gantiva, C. A., Jaimes, S. & Villa, M. C. (2010). *Burnout* and coping strategies in teaching of primary and secondary. *Psicología desde el Caribe*, 26, 36-50.
- Gantiva, C., Luna, A., Dávila, A. & Salgado, M. (2012). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia: avances de la disciplina*, 4, 63-70.

- Garcés de los Fayos, E., López, S. & García, M. (1997). El síndrome de *burnout* y su evaluación: una revisión de los principales instrumentos de medida. In *Cartel presentado en el I Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García D. & Freixas, T. (2003). *El estrés del profesorado. Una perspectiva internacional*. Valencia: Promolibro.
- García, J. R. (1999). Preguntar, debatir, indagar, compartir, cuestionar, reconsiderar, concluir. Para aprender: O de cómo una clase se convirtió en una comunidad de recreación cultural. *Investigación en la Escuela*, 38, 45-64.
- García, M. (1990). *Burnout* profesional en organizaciones. *Boletín de Psicología*, 29, 7-27.
- García, M., Llor, B. & Sáez, C. (1994). Estudio comparativo de dos medidas de *burnout* en personal sanitario. *Anales de Psiquiatría*, 10(5), 180-184.
- García-Calleja, M. (1996). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de pedagogía*, 251, 80-83.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales 1. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20, 459-466.
- Garrido, M. P. & Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de educación*, 359, 604-627.
- Garrosa, E., Moreno, B., Liang, Y. & González, J. L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, *burnout*, and hardy personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(3), 418-427.
- Gerber, M., Kalak, N., Lemola, S., Clough, P. J., Perry, J. L., Pühse, U., ... & Brand, S. (2013). Are adolescents with high mental toughness levels more resilient against stress? *Stress and Health*, 29(2), 164-171.
- Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 19, 27-42.
- Gil, G. E. (2010). *Los procesos holísticos de resiliencia en el desarrollo de identidades autorreferenciadas en lesbianas, gays y bisexuales*. Tesis Doctoral de la ULPGC. [recuperado 05/12/2016] Disponible en: <http://acceda.ulpgc.es/handle/10553/2>
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1999a). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1999b). Validez Factorial del Maslach *Burnout* Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 135-149.
- Gil-Monte, P. R. & Schaufeli, W. B. (1991). *Burnout* en enfermería. Un estudio comparativo España-Holanda. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7(19), 121-130.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en profesionales de enfermería. *Psicología en estudio*, 7, 3-10.
- Gil-Monte, P. R. (2003). *Burnout* syndrome: ¿Síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.
- Gil-Monte, P. R. (2005b). Factorial Validity of the Maslach *Burnout* Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista Saúde Pública*, 39, 1-8.
- Gil-Monte, P. R., Carretero, N. & Roldán, M. D. (2005). Algunos procesos psicosociales sobre el síndrome de quemarse por el trabajo *burnout* en profesionales de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 11, 281-90.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M. & Valcárcel, P. (1995). A causal model of *burnout* process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models. En P. Gil-Monte y J. M. Peiró (1997), *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse* (p. 26). Madrid: Edictorial Síntesis.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M. & Valcárcel, P. (1996). Influencia de las variables de carácter sociodemográfico sobre el síndrome de *burnout*: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6(2), 43-63.
- Gilson, L. L., Maynard, M. T., Young, N. C. J., Vartiainen, M. & Hakonen, M. (2015). Virtual Teams Research 10 Years, 10 Themes, and 10 Opportunities. *Journal of Management*, 41(5), 1313-1337.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach *Burnout* Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45(2), 377-387.
- Gold, Y., Bachelor, P. & Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach *Burnout* Inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49(3), 549-561.

- Gold, Y., Roth, R. A., Wright, C. R., Michael, W. B. & Chin-Yi, C. (1992). The factorial validity of a teacher *burnout* measure (Educators Survey) administered to a sample of beginning teachers in elementary and secondary schools in California. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 761-768.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia Emocional*. Madrid. Editorial Vergara.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F. & Carter, D. (1988). Phases of progressive *burnout* and their work site covariants. En P. R. Gil-Monte, P. & J. Peiró, J. (eds.), *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F. & Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations: Toward a phase model of burnout*. Nueva York: Praeger Publishers.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F. & Carter, D. (1983). Phases of progressive *burnout* and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *The Journal of applied behavioral science*, 19(4), 461-481.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. D. C. & Peixoto, A. R. B. D. C. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicol. soc. (Impr.)*, 22(3), 587-597.
- Gómez, L. & Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla, M., Andrea, C. & Avella-García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista colombiana de psiquiatría*, 38(2), 279-293.
- González-Arratia, N. I., Nieto, D. & Valdez, J. L. (2011). Resiliencia en madres e hijos con cáncer. *Psicooncología*, 8, 113-123.
- González-Roma, V., Ripol, P., Caballer, A., Ferreres, A., Gil, P. & Peiró, J. M. (1998). Comparación de modelos causales sobre la experiencia de *burnout*. Un estudio multimuestra. *Ansiedad y Estrés*, 1, 81-95.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Lloret, S. (2006). *Burnout* and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of vocational behavior*, 68, 165-174.
- Grajales, T. (2000). *Estudio de la validez factorial del Maslach Burnout Inventory, versión española, en una población de profesionales mexicanos*. México: Universidad de Morelia.

- Grazziano, E. S. & Bianchi, E. R. F. (2010). Impacto del estrés ocupacional y *burnout* en enfermeros. *Enfermería global: Revista electrónica semestral de enfermería*, 18, 19-20.
- Greco, C. (2006). *Emociones positivas: herramientas psicológicas para la promoción de la salud mental infantil en contextos de vulnerabilidad social*. Manuscrito de tesis doctoral no publicada. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. [recuperado 11/10/2015] Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/recorrido.php?type=2>
- Green, D. E. & Walkey, F. H. (1988). A confirmation of the three-factor structure of the Maslach *Burnout* Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48(3), 579-585.
- Greenglass, E. R. (1991). *Burnout* and gender: Theoretical and organizational implications. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 32(4), 562-574.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit, The international Resilience Project*. La Haya, Holanda: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E. (1996). *Guía de promoción de la resiliencia en los niños, para fortalecer el espíritu humano*. Buenos Aires: Fundación Bernard Van Leer.
- Grotberg, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. *Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Guerrero, E. & Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de *burnout* en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Guerrero, E. & Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Extremadura: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guerrero, E. (1999). *Burnout* o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado. En MEC, *Premios Nacionales de Investigación 1998*, Colección Investigación (pp. 298-317). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura-CIDE.
- Guerrero, E., Gómez, R., Moreno, J. M., García-Baamonde, E. & Blázquez, M. (2011). El síndrome de quemado, modos de afrontamiento del estrés y salud mental en profesores no universitarios. *Psicología Conductual*, 19(3), 557-576.
- Gupta, V. & Singh, S. (2013). An empirical study of the dimensionality of organizational justice and its relationship with organizational citizenship behaviour in the Indian context. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(6), 1277-1299.
- Ha, J. P., King, K. M. & Naeger, D. J. (2011). The impact of *burnout* on work outcomes among South Korean physical education teachers. *Journal of Sport Behavior*, 34(4), 343-357.
- Haack, M. & Jones, J. W. (1983). Diagnosing *burnout*. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 21(7), 9-9.

- Hackman, J. & Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Massachusetts: Adisson-Wesley Reading.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). *Burnout and work engagement among teachers. Journal of school psychology, 43(6), 495-513.*
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work *engagement*, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of vocational behavior, 73, 78-91.*
- Hakanen, J., Rodríguez-Sánchez, A. M. & Perhoniemi, R. (2012). Too good to be true? Similarities and differences between *engagement* and workaholism among Finnish judges. *Ciencia & Trabajo, 14, 72-80.*
- Halama, P. (2010). Hope as mediator between personality traits and life satisfaction. *Studia Psychologica, 4(52), 309-314.*
- Halbesleben, J. R. & Buckley, M. R. (2004). *Burnout in organizational life. Journal of management, 30(6), 859-879.*
- Halbesleben, J. R. & Wheeler, A. R. (2008). The relative roles of *engagement* and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. *Work & Stress, 22(3), 242-256.*
- Hallsten, L. (1993). Burning out: a framework. In: W. B. Schaufeli, C Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout – Recent Developments in Theory and Research* (pp. 95-114). Washington: Taylor & Francis.
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *The American Economic Review, 100(2), 267-271.*
- Hargreaves, A. P. & Fullan, M. (2014): *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. P. & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. San Francisco: Corwin Press.
- Harper, D. A. (2008). Online Etymology Dictionary. [recuperado 20/03/2014] Disponible en: www.etymonline.com/
- Harrison, W. D. (1983). A social competence model of *burnout*. *Stress and burnout in the human services professions, 1, 29-39.*
- Hätinen, M., Kinnunen, U., Pekkonen, M. & Aro, A. (2004). *Burnout patterns in rehabilitation: short-term changes in job conditions, personal resources, and health. Journal of occupational health psychology, 9(3), 220-237.*
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- He, H. & Brown, A. D. (2013). Organizational identity and organizational identification a review of the literature and suggestions for future research. *Group & Organization Management*, 38, 3-35.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. London: McGraw-Hill.
- Hegney, D., Plank, A. & Parker, V. (2006). Extrinsic and intrinsic work values: their impact on job satisfaction in nursing. *Journal of Nursing Management*, 14(4), 271-281.
- Hektner, J., Schmidt, J. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life*. California: Sage.
- Henderson N. & Milstein M. (2003): *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción Laboral y Síndrome de *burnout* en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: The development of two resilience scales in Norway. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 16(2), 303-321.
- Hjemdal, O., Aune, T., Reinfjell, T., Stiles, T. C. & Friborg, O. (2007). Resilience as a predictor of depressive symptoms: a correlational study with young adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 91-104.
- Hobfoll, S. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421.
- Hobfoll, S. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307-324.
- Hobfoll, S. E. & Freedy, J. (1993). Conservation of re-sources: A general stress theory applied to *burnout*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 115-129). London: Taylor & Francis.
- Hock, R. R. (1988). Professional *burnout* among public school teachers. *Public personnel management*, 17(2), 167-189.
- Holland, P. J., Michael, W. B. & Kim, S. (1994). Construct validity of the educators survey for a sample of middle school teachers. *Educational and psychological measurement*, 54(3), 822-829.
- Hombrados-Mendieta, I. & Cosano-Rivas, F. (2013). *Burnout*, workplace support, job satisfaction and life satisfaction among social workers in Spain: A structural equation model. *International Social Work*, 56(2), 228-246.
- Homs, O. (2014). *Garantía Juvenil en España ¿Qué podemos aprender de experiencias internacionales?* Barcelona: Fundación Bertelsmann.

- Houssay, B. (1971). *Fisiología del ejercicio. Fisiología humana*. La Habana: Ciencia y Técnica.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and *burnout*. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.
- Huberty, T. J. & Huebner, E. S. (1988). A national survey of *burnout* among school psychologists. *Psychology in the Schools*, 25, 54-61.
- Hurtado, D. & Pereira, F. (2015). El síndrome de desgaste profesional (*burnout* Syndrome): manifestación de la ruptura de reciprocidad laboral. *Revista Salud Bosque*, 2(2), 29-38.
- Hwang, C. E., Scherer, R. F. & Ainina, M. (2003). Utilizing the *Maslach Burnout Inventory* in Cross-Cultural Research. *International Journal of Management*, 20, 3-10.
- Iglesias, E. B. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.
- Infante (2005). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda e cols. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 23-38). Porto Alegre: Artmed.
- Infante, F. (2008). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo y E. N. Suárez (Comps.), *Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas*. (pp. 31-54). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Işık, E. (2010). Autoeficacia en la decisión de carrera en estudiantes turcos de grado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 749-761.
- Iwanicki, E. F. & Schwab, R. L. (1981). A Cross Validation Study of the *Maslach Burnout Inventory*. *Educational and psychological measurement*, 41(4), 1167-1174.
- Jackson, P., Wall, T., Martin, R. & Davis, K. (1993). New measures of job control, cognitive demand and production responsibility. *Journal of Applied Psychology*, 78, 753-762.
- Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1983). Preventing employee *burnout*. *Personnel*, 60(2), 58-68.
- Jara, P. & Rosel, J. (1999). Mediciones en Ciencia de la Salud. En F. Palmero y E. G. Fernández Abascal. (Coord.), *Emociones y Salud* (pp. 19-46). Barcelona: Ariel.
- Jáuregui, I. (2007). Droga y sociedad: la personalidad adictiva de nuestro tiempo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 16(2), 121-130.
- Jayarathne, S. & Chess, W. A. (1984). Job satisfaction, *burnout*, and turnover: A national study. *Social work*, 29(5), 448-453.
- Jenkins, J. (2005). Factors associated with *burnout* among self-contained secondary behavior teachers. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 3755-3755.

- [Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/621046463?accountid=14777>. (621046463; 2005-99007-063)]
- Jew, C. & Green, K. E. (1995, April). *Resiliency and coping*. San Francisco: American Educational Research Association.
- Jew, C. L., Green, K. E. & Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resiliency. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 32(2), 75-89.
- Johnson, J. V. & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, 78(10), 1336-1342.
- Johnson, R. E. & Chang, C. H. D. (2008). Relationships between organizational commitment and its antecedents: Employee self-concept matters. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(2), 513-541.
- Jones, F. & Fletcher, B. C. (1996). Taking work home: A study of daily fluctuations in work stressors, effects on moods and impacts on marital partners. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, 89-106.
- Jones, J. W. (1980). *The Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP): Preliminary Test Manual*. London: House Press.
- Jones, M. L. (1993). Role conflict: Cause of *burnout* or energizer? *Social work*, 38(2), 136-141.
- Justo, C. F. (2010). Intervención sobre los niveles de *burnout* y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista complutense de educación*, 21(2), 271-288.
- Kahn, R. & Byosiére, P. (1992). Stress in organizations. In M. D. Dunnette & L. Hough (eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal *engagement* and *disengagement* at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kandolin, I. (1993). *Burnout* of female and male nurses in shiftwork. *Ergonomics*, 36(1-3), 141-147.
- Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2008). *Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation*. Cambridge, MA: NBER.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of applications and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnston (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations. Longitudinal research in the social and behavioral sciences* (pp. 161-176). Dordrecht the Netherlands: Kluwer.

- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
- Karpenko, A. V. (1975). Excretion of 17-oxycorticosteroids and their relationships to the catecholamines over one year and over one day among middle school-teachers. *Medical Field*, 9, 124-127.
- Killingier, B. (1993). *La adicción al trabajo*. Barcelona: Paidós.
- Kinman, G., Wray S. & Strange, C. (2011). Emotional labour, *burnout* and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843-856.
- Kinunen, U. (1989). *Teacher stress over a school year*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kitaoka-Higashiguchi, K., Nakagawa, H., Morikawa, Y., Ishizaki, M., Miura, K., Naruse, Y., ... & Higashiyama, M. (2004). Construct validity of the Maslach *Burnout* Inventory-General Survey. *Stress and Health*, 20(5), 255-260.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping in stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(4), 707-717.
- Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. *Social psychology of health and illness*, 4, 3-32.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach *Burnout* Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and *burnout* in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Korunka, C., Kubicek, B., Schaufeli, W. B. & Hoonakker, P. (2009). Work *engagement* and *burnout*: Testing the robustness of the Job Demands-Resources model. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 243-255.
- Kotliarenco, M. & Cáceres, I. (2011). *Estado del Arte en Resiliencia III* (en prensa). En Promoción de la Parentalidad Positiva: Estrategias Evaluación e Intervención Ecosistémicas. [recuperado 05/12/2016] Disponible en: <http://www.uai.edu.ar/transfereciauniversitaria/aprendizajeyservicio/ESTADO%20DE%20ARTE%20EN%20RESILIENCIA%20%20Organizacion%20Panamericana%20de%20la%20Salud%20%20Organizacion%20Mundial%20de%20la%20Salud.pdf>
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.

- Kramer, M. (1974). *Reality shock: Why nurses are leaving nursing*. St. Louis: CV Mosby.
- Kumar, S. (2011). *Burnout and psychiatrists: what do we know and where to from here?* *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(4), 295-301.
- Kushnir, T. & Melamed, S. (1992). The Gulf Ward and its impact on *burnout* and wellbeing of working civilians. *Psychology Medicine*, 22(4), 987-995.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *The British journal of educational psychology*, 48(2), 159-167.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10(3), 154-159.
- Lasalvia, A. & Tansella, M. (2011). Occupational stress and job *burnout* in mental health. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(4), 279-285.
- Lasalvia, A., Bonetto, C., Bertani, M., Bissoli, S., Cristofalo, D., Marrella, G., ... & Marangon, V. (2009). Influence of perceived organisational factors on job *burnout*: survey of community mental health staff. *The British Journal of Psychiatry*, 195(6), 537-544.
- Latorre, I. & Sáez, J. (2009). Análisis del *burnout* en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25, 83-92.
- Lau, P., Yuen, M. & Chan, R. (2005). Do Demographic Characteristics Make a Difference to *burnout* among Hong Kong Secondary School Teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F. & Filella, G. (2010). Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos. En M. A. Torralba, M. De Fuentes, J. Calvo & J. F. Cardozo (Eds.), *Docencia, innovación investigación en educación física* (pp. 111-139). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Cognitive theories and the issue of circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of stress*, (pp.63-80). New York: Plenum Press.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of *burnout*. *The Journal of applied psychology*, 75(6), 743-747.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1993a). A further examination of managerial *burnout*: Toward an integrated model. *Journal of organizational behavior*, 14, 3-20.
- Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1993b). A longitudinal study of *burnout* among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. *Organizational behavior and human decision processes*, 54(3), 369-398.
- Leiter, M. P. & Durup, J. (1994). The discriminant validity of *burnout* and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, stress, and coping*, 7(4), 357-373.

- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on *burnout* and organizational commitment. *Journal of organizational behavior*, 9(4), 297-308.
- Leiter, M. P. & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the *burnout* construct across occupations. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 229-243.
- Leiter, M. P. (1988a). *Burnout* as a Function of Communication Patterns: A Study of a Multidisciplinary Mental Health Team. *Group & organization management*, 13, 111-128.
- Leiter, M. P. (1988b). Commitment as a function of stress reactions among nurses: A model of psychological evaluations of work settings. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 7, 117-134.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of *burnout*: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational behavior*, 12(2), 123-144.
- Leiter, M. P. (1992a). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & Stress*, 6(2), 107-115.
- Leiter, M. P. (1993). *Burnout* as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). London: Taylor & Francis.
- Leiter, M. P. (2009). Commitment as a function of stress reactions among nurses: A model of psychological evaluations of work settings. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 7, 117-133.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1999). Teacher *burnout*: A critical challenge for leaders of restructuring schools. In R. Vanderberge & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A source book of international research and practice* (pp. 85-114). Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.
- León, J. M. & Avargues, M. L. (2007). Evaluación del estrés sociolaboral en el personal la Universidad de Sevilla. *Revista Mapfre Medicina*, 18(4), 323-332.
- León-Rubio, J. M., Cantero, F. J. & León-Pérez, J. M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el *burnout* percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27(2), 518-526.
- Leung, K., Ip, O. K. & Leung, K. K. (2010). Social cynicism and job satisfaction: A longitudinal analysis. *Applied Psychology*, 59(2), 318-338.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*, 5(2), 165-184.

- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Aradilla, A., Vinyes J., Gómez-Romero M.J., Sinclair V. G. & Wallston K. A. (2010). Adaptación española de la Brief Resilient Coping Scale: análisis preliminar. *Medicina Paliativa*, 17, 65-69.
- Lindquist, C. A. & Whitehead, J. T. (1986). *Burnout*, job stress and job satisfaction among southern correctional officers: Perceptions and causal factors. *Journal of Offender Counseling Services Rehabilitation*, 10(4), 5-26.
- Lisbona, A., Morales, J. & Palací, F. (2009). El *engagement* como resultado de la socialización organizacional. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9, 89-100.
- Llaneza, F. (2007). *Ergonomía y psicología aplicada: Manual para la formación de especialista 8ª edición*. Valladolid: editorial Lex Nova.
- Llorens, S., Del Líbano, M. & Salanova, M. (2009). Modelos teóricos de salud ocupacional. En M. Salanova (Dir.), *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 63-96). Madrid: Editorial Síntesis.
- Llorens, S., García-Renedo, M. & Salanova, M. (2005). *Burnout* como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.
- Llorens, S., Salanova, M., Torrente, P. & Acosta, H. (2013). Interventions to promote Healthy & Resilient Organizations (HERO) from Positive Psychology. In *Salutogenic organizations and change* (pp. 91-106). Zurich: Springer Netherlands.
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and *engagement* exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- López-Araújo, B., Osca-Segovia, A., Muñoz, R. & De La Fe, M. (2008). Estrés de rol, implicación con el trabajo y *burnout* en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de psicología*, 40(2), 293-304.
- Luthans, F. & Youssef, C. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5, 25-44.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. New York: Oxford University Press.

- Luthar, S. S. & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive Life adaptations* (pp. 129-160). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Luthar, S. S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research and Resilience in Childhood. *American journal of orthopsychiatry*, 61, 6-22.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Develop mental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 740-795). Nueva York: Wiley.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Maddi, S. R. & Kobasa, S. C. (1984). *The Hardy Executive: Health Under Stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Maddi, S. R., Kobasa, S. C. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Manassero, M. & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10 (2), 333-351.
- Manassero, M., Vázquez A, Ferrer, V. A., Fornés, J. & Fernández, M. C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. & Cyrulnik, B. (2001). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (Ed.), *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Madrid: Gedisa.
- Manzano, G. (2002). Bienestar subjetivo de los cuidadores formales del Alzheimer: relaciones con el *burnout*, *engagement* y estrategias de afrontamiento. *Ansiedad y Estrés*, 8(2-3), 225-244.
- Marín, N., Esteban, A., Palma, C., Vega, M., Mestre, L. & Fornés, J. (2005). *Burnout* en profesionales sanitarios en formación del Hospital Universitario Son Dureta. *Revista Psiquiatría*, 9(4), 67-75.
- Marqués, A., Lima, M. L. & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, *burnout* y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143.
- Martín, C. (2005). Crisis psicológica en el profesorado. consumer.es Eroski. 14 de noviembre de 2005. [recuperado 05/06/2014] Disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/salud/psicologia/2004/09/09/108606.php>

- Martín, R. P., Márquez, P. G. O. & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de *burnout*. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 1-39.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-371.
- Martínez, I. M., Grau, R. & Salanova, M. (2002). El síndrome de *burnout* en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (Eds.) *Procesos Psicosociales en los Contextos Educativos* (pp. 187-196). Madrid: Pirámide.
- Martínez, I., M. Grau, R., Llorens, S., Cifre, E., García-Renedo, M. & Prevenció-Psicosocial, E. W. (2005). Efectos del desajuste obstáculos-facilitadores organizacionales en el estrés docente: un estudio longitudinal. *Revista de Orientación Educativa*, 19, 59-78.
- Martínez-López, C. & López-Solache, G. (2005). Características del síndrome de *burnout* en un grupo de enfermeras mexicanas. *Arch Med Fam*, 7, 6-9.
- Maslach C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory* (1986, 20 ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). *Burnout* in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-154.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed 1981 1ª ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher *burnout*: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job *burnout* and *engagement*. *Journal of applied psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C. (1976). *Burnout*. *Human behavior*, 5(9), 16-22.

- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs: Prentice Hal.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher *burnout*. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C. (2003). Job *burnout* new directions in research and intervention. *Current directions in psychological science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. (2005). Understanding *burnout*: Work and family issues. In D. F. Halpern & S. Elaine (Eds.), *Work-family balance to work-family interaction: changing the metaphor* (pp. 99-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslach, C. (2006). Understanding job *burnout*. In A. M. Rossi, P. L. Perrewé & S. L. Sauter (Eds.), *Stress and quality of working life: Current perspectives in occupational health* (pp. 37-51). Greenwich: Information Age Publishing.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el *burnout*. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1997). *Maslach Burnout Inventory. Evaluating stress: A book of resources*, 3, 191-218.
- Maslach, C., Leiter, M. P. & Schaufeli, W. B. (2008). Measuring *burnout*. In C. L. Cooper & S. Cartwright (Eds), *The Oxford handbook of organizational well-being* (pp. 86-108). Oxford: Oxford University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job *burnout*. *Annual review of psychology*, 52, 397-422.
- Masten, A. S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. *Advances in clinical child psychology*, 8, 1-52.
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-29). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. S. & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation (pp. 213-237). New York, NY: Guilford.
- Masten, A. S. (1999). *Resilience comes of age: Reflections of the past and outlooks for next generation of researches*. In M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptation* (pp. 281-296). New York: Plenum.

- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Matos, P. S., Neushotz, L. A., Griffin, M. T. Q. & Fitzpatrick, J. J. (2010). An exploratory study of resilience and job satisfaction among psychiatric nurses working in inpatient units. *International journal of mental health nursing*, 19(5), 307-312.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2011). *Emotional intelligence 101*. New York: Springer.
- Matud, M., García, M. & Matud, M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 451-465.
- Mayayo, J. L. & Fernández, V. (2007). Enseñar o el riesgo de quemarse. Aproximación al concepto de burnout en la docencia y propuestas para su prevención. [recuperado 15/09/2015] Disponible en: www.prevenio.cat/download.php?file=burnout_es.pdf
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol*, 59, 507-536.
- McIntyre, T. C. (1981). Faculty development for prior learning programs. The essential ingredients. *New Directions for Experiential Learning*, 14, 121-132.
- McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 235-238.
- Mcknight, J. & Glass, D. (1995). Perceptions of control, burnout, and depressive symptomatology: a replication and extension. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63(3), 490-494.
- McNall, L. A., Nicklin, J. M. & Masuda, A. D. (2010). A meta-analytic review of the consequences associated with work-family enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 381-396.
- Meier, H. (1984). *Notas críticas al DECH de Corominas/Pascual*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human relations*, 36(10), 899-910.
- Melillo, A. & Suárez, E. N. (comps.) (2002). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A. (2004). *Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de la resiliencia*, en Aldo Mellido et al. (eds.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (pp.77-90). Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Estamatti, M. & Cuestas, A. (2008) Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En A. Melillo & E. N. Suárez (Comps.), *Resiliencia Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 83-102). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Mellido, A. (2001). Resiliencia y educación. En A. Melillo & E. N. Suárez Ojeda (Eds.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 123-144). Buenos Aires. Paidós.
- Menezes de Lucena, V. (2000). *El estrés laboral (burnout) en cuidadores formales de ancianos* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca). [recuperado06/12/2015] Disponible en: <http://sid.usal.es/23631/8-4-3>
- Menezes de Lucena, V., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F. & Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo de *burnout-engagement* en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796.
- Milgram, N. A. & Palti, G. (1993). Psychosocial characteristics of resilient children. *Journal of Research in Personality*, 27(3), 207-221.
- Miller, K., Birkholt, M., Scott, C. & Stage, C. (1995). Empathy and *burnout* in human service work. An extension of a communication model. *Communication Research*, 22(2), 123-147.
- Míngote, J. (1997). Síndrome de desgaste profesional (*burnout*). *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 44(174), 63-72.
- Mohamed, M. S. & Anisa, H. (2012). Relationship Between Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 11(3), 7-22.
- Mone, E. M. & London, M. (2014). *Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Montejo, E. (2015). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [recuperado09/12/2015] Disponible en: <https://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Montgomery, A., Peeters, M., Schaufeli, W. B. & Ouden, M. (2003). Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with *burnout* and *engagement*. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(2), 195-211.
- Morán, C. (2005). *Relación entre variables de personalidad y estrategias de afrontamiento del estrés laboral*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.
- Moreno, B., Arcenillas, M. V., Morante, M. E. & Garrosa, E. (2005). *Burnout* en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 71-87.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A. & Miralles, T. (1997). La evaluación del *burnout*. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de psicología del trabajo y de las Organizaciones*, 13(2), 185-207.

- Moreno, B., de Zúñiga, S. C., Sanz-Vergel, A., Rodríguez-Muñoz, A. & Boada, M. (2010). El *burnout* y el *engagement* en profesores de Perú. Aplicación del modelo de demandas-recursos laborales. *Ansiedad y Estrés*, 16(2-3), 293-307.
- Moreno, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M. & Ferrer, R. (2009). El *burnout* del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.
- Moreno, B., Morett, N., Rodríguez-Muñoz, A. & Morante, M. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de *burnout*: estudio en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18(3), 413-418.
- Moreno, B., Oliver, C. & Aragonese, A. (1992). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Madrid: Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE).
- Moreno, B., Rodríguez, C. & Escobar, R. (2001). La evaluación del *burnout* profesional. Factorización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y Estrés* 7, 69-78.
- Moriana, J. A. & Herruzo, J. (2004). Estrés y *burnout* en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Moriana, J. A. & Herruzo, J. (2006). Variables related to psychiatric sick leave taken by Spanish secondary school teachers. *Work and stress*, 20(3), 259-271.
- Morris, M. G. & Venkatesh, V. (2010). Job characteristics and job satisfaction: understanding the role of enterprise resource. *MIS Quarterly*, 34, 143-161.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. Á. & Salvador, A. (2010). Job Satisfaction and Cortisol Awakening Response in Teachers Scoring High and low on *burnout*. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 629-636.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. Á., González-Bono, E., Rodríguez-Alarcón, G. & Salvador, A. (2005). Respuesta psicofisiológica de estrés en una jornada laboral. *Psicothema*, 17(2), 205-211.
- Moyano, N. (2010). Gratitud en la psicología positiva. *Psicodebate*, 10, 103-118.
- Muñoz, C. & Correa, C. (2012). *Burnout* en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en Colombia. *Boletín Sociedad Colombiana de Psicología*, 29, 7-9.
- Muñoz-Garrido, V. & De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. *Revista Complutense de Educación*, 16, 107-124.
- Nagy, S. & Davis, L. G. (1985). *Burnout*: A comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological reports*, 57(3), 1319-1326.
- Naude, J. L. P. & Rothmann, S. (2004). The validation of the Maslach *Burnout* Inventory-Human Services Survey for emergency medical technicians in Gauteng. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30(3), 21-28.

- Nelson, L. P. (2008). A Resiliency Profile of Hurricane Katrina Adolescents. A Psychosocial Study of Disaster. *Canadian Journal of School Psychology*, 23, 57-69.
- Nieto, J. M. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Madrid: Editorial CSS.
- Nunnally & I. Bernstein (1994). *Psychological Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Olabarría, B. (1995). El síndrome de *burnout* (quemado) o del cuidador descuidado. *Ansiedad y estrés*, 1, 189-194.
- Oliva, M. & Pagliari, A. (2004). El aporte de la resiliencia a la educación de jóvenes en dificultades. En A. Melillo, E. B. Suárez Ojeda, y D. Rodríguez, *Resiliencia y subjetividad* (pp. 243-258). Buenos Aires: Paidós.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática d estrés en el profesorado d enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. (Tesis doctoral). Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Oliver, C., Pastor, J. C., Aragonese, A. & Moreno, B. (1990). Una teoría y una medida del estrés laboral asistencial. En Colegio Oficial de Psicólogos (Ed.), *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos: Vol. 5. Psicología y salud: Psicología de la salud* (pp. 291-297). Madrid: COP.
- Olmedo, E. (1993). *Propiedades psicométricas del constructo burnout*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. Tenerife: Universidad de La Laguna. [recuperado 11/10/2015] Disponible en: http://www.upv.es/pls/oalu/sic_ted.infoent_menu?P_IDIOMA=c
- Omar, A. (2011). Liderazgo transformador y satisfacción laboral: el rol de la confianza en el supervisor. *Liberabit*, 17(2), 129-138.
- Organización Internacional del Trabajo/ Organización Mundial de la Salud. (1984). *Factores psicosociales enel trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención. Informe del Comité mixto OIT/OMS sobre medicina del trabajo*. Ginebra, Suiza: OIT/OMS.
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. [recuperado 03/12/2016] Disponible en: <http://www.who.int/governance/eb/constitution/es/>
- Oros, L. B. (2008). Avances metodológicos en la evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Evaluar*, 8, 20-33.
- Ortiz, J. A & Arias F. (2008) Factores psicosociales de agotamiento profesional (síndrome de *burnout*) en profesionales de la salud y la educación en el occidente de México. En Jesús Felipe Uribe Prado (ed.), *Psicología de la salud ocupacional en México*, UNAM, (pp. 87-119), ISBN 978-607-2-00152-7.
- Ortiz, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Ediciones.

- Osborn, A. (1993). *What is the value of the concept of resilience for policy and intervention*. Gran Bretaña: International Catholic Child Burea.
- Oshio, A., Nakaya, M., Kaneko, H. & Nagamine, S. (2002). Development and validation of an adolescent resilience scale. *Japanese Journal of Counselling Science*, 35, 57-65.
- Ospina, D. E. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación y educación en enfermería*, 25, 58-65.
- Otero-López, J. M., Castro, C., Santiago, M. J. & Villardefrancos, E. (2010). Exploring stress, *burnout* and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 107-123.
- Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E. & Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and *burnout* in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Otero-López, J. M., Mariño, M. J. S. & Bolaño, C. C. (2008). An integrating approach to the study of *burnout* in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J., Castro, C. & Villardefrancos, E. (2010). Stressors rendering school coexistence difficult, personal variables and *burnout*: towards an explanatory model. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 299-316.
- Otero-López, J., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E. & Ponte, D. (2008). An integrative approach to *burnout* in secondary school teachers: examining the role of students' disruptive behavior and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 259-270.
- Padilla, A. C., Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella-García, C. B., Caballero, A., ... & Sandoval, N. (2009). Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 50-65.
- Palacios, J. (2014). *Diagnóstico sobre la valoración del engagement como factor de eficiencia y bienestar en los empleadores* (Tesis Doctoral). México: Universidad Autónoma de Nuevo León. [recuperado 03/12/2016] Disponible en: <https://eprints.uanl.mx/4325/1/1080259385.pdf>
- Paladini, M. A. & Daviero, P. (2004). *Resiliencia en la escuela. Resiliencia y Subjetividad*. Argentina: Paidós.
- Paliszkievicz, J. O. (2011). Trust Management: Literature Review. *Management*, 6(4), 315-331.
- Palma-García, M. D. L. O. & Hombrados-Mendieta, I. (2013). Trabajo social y resiliencia: revisión de elementos convergentes. *Portularia*, 13(2), 89-98.

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454.
- Pando, M., Castañeda, J., Gregoris, M., Águila, A., Ocampo, L. & Navarrete, R. M. (2006). Factores psicosociales y síndrome de *burnout* en docentes de la Universidad del Valle de Atemejac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-529.
- Papházy, J. E. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En E. H. Grotberg (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades* (pp. 161-207). Barcelona: Gedisa.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, *engagement*, and *burnout*. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.
- Parra, M. (2007). *La salud de los docentes: revisión de líneas emergentes en la investigación e intervención*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P. & Hersfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and *burnout*: Identifying potential areas for support. *Journal of school Psychology*, 50, 129-145.
- Patlán-Pérez, J., Martínez Torres, E. & Hernández Hernández, R. (2012). El Clima y la Justicia Organizacional y su Efecto en la Satisfacción Laboral (The Impact of Organizational Climate, Organizational Justice on Job Satisfaction). *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 5(5), 1-19.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Peeters, M. A. & Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of occupational health psychology*, 10, 64-75.
- Peiró, J. M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J. M. (2005). *Desencadenantes del estrés Laboral*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Peña, N. E. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit*, 15, 59-64.
- Peralta Díaz, S. C., Ramírez Giraldo, A. F. & Buitrago, H. C. (2011). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-214.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Grafo.

- Peregrín, F. M. M., Bonilla, J. & Iglesias, C. (1995). Predictores psicosociales del estrés asistencial. En L. González, A. de la Torre y J. de Elena (Comps.), *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Gestión de los Recursos Humanos y Nuevas Tecnologías* (pp. 203-209). Salamanca: Eudema.
- Pérez, A. M. (2010). El síndrome de *burnout*. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 42-80.
- Pérez, R. M., García-Renedo, M., Beltrán, J. M. G. & Miedes, A. C. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Fòrum de Recerca*, 15, 231-248.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor.
- Perry J, Bard E. M. (2000). *Resilience Revisited: Urban Children Assessment and Intervention. Construct Validity of a Resilience Profile for Students with Disabilities* (Resilience Subdomains of Coping with Disability Scales--Parent Rating Scale). In: ERIC Education Resources Information Center [base de datos en internet]. Washington: Institute of Education Sciences. [recuperado 13/04/2015]. Disponible en: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/26/25/de.pdf
- Perry JD, Bard EM. (2001). *Construct Validity of the Resilience Assessment of Exceptional Students (RAES) Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists* (Washington, DC. April 17-21). In: ERIC Education Resources Information Center [base de datos en internet]. Washington: Institute of Education Sciences. [recuperado 13/04/2015] Disponible en: <http://eric.ddgo/ERICDocs/data/ericdocs27/contentstorage-0100000000b/80/26/25/f6.pdf>
- Peters, K., Haslam, S. A., Ryan, M. K. & Fonseca, M. (2013). Working with subgroup identities to build organizational identification and support for organizational strategy. *Group and Organization Management*, 38, 128-144.
- Pierce, C. M. & Molloy, G. N. (1989). The construct validity of the Maslach *Burnout* Inventory: some data from down under. *Psychological reports*, 65(3), 1340-1342.
- Pillay, H. K., Goddard, R. & Wilss, L. A. (2005). Well-being, *burnout* and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A. & Guendelman, S. (1995). Exploring the relevance of *burnout* to Mexican Blue Collar Women. *Journal of Vocational Behavior*, 1(47), 1-20.
- Pines, A. & Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social work*, 23(6), 499-507.

- Pines, A. M, Arosen, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A. M. & Kafry, D. (1981). Tedium in the life and work of professional women as compared with men. *Sex Roles*, 7(10), 963-977.
- Pines, A. M. & Keinan, G. (2005). Stress and *burnout*: The significant difference. *Personality and individual differences*, 39(3), 625-635.
- Pines, A. M. (1982). Changing organizations: Is a work environment without *burnout* impossible? In W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives* (pp. 189–212). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Pines, A. M. (1993). *Burnout*: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Profesional Burnout: Recent development in theory and research* (pp. 33-51). Londres: Taylor & Francis.
- Piñeiro, N. et al. (2006). *Estudio sobre la presencia del Síndrome de burnout en los profesores de la Secundaria Básica José Martí del municipio Cotorro*. [recuperado 05/05/2015] Disponible en: <http://www.ilustrados.com/tema/9034/Estudio-sobre-presencia-Sindrome-Burnout-profesores.html>
- Polimeni, J. & Reiss, J. P. (2006). The first joke: exploring the evolutionary origins of humor. *Evolutionary psychology*, 4, 347-366.
- Pollard, J. A., Kathy, M. S. W., Shavel, D., Catalano, R. F., Chappell, P. J., Developmental Research and Programs, Inc & United States of America. (1996). *Communities That Care: A Comprehensive Prevention Program: Data Workbook*.
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M. & Huertas, R. (2005). El síndrome del quemado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 87-112.
- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica Psicología Positiva.com*. [recuperado 05/05/2015] Disponible en: <http://www.psicologiapositiva.com/Psicologiapos.pdf.pdf>
- Prado, R. & Del Águila, M. (2000). *Estructura y funcionamiento familiar en adolescentes resilientes y no resilientes*. Lima: Investigación realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Federico Villarreal.
- Pretorius, T. B. (1993). Commitment, participation in decision-making and social support: Direct and moderating effects on the stress-burnout relationship within an educational setting. *South African Journal of Psychology*, 23, 10-14.

- Price, D. M. & Murphy, P. A. (1984). Staff *burnout* in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8, 47-58.
- Prieto Ursúa, M. & Bermejo Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 45-73.
- Puerto, J. C., Soler, L. M., Montesinos, M. & Cortés, I. O. (2011). Identificación de factores de estrés laboral en profesionales de enfermería. *Cogitare enferm*, 16(4), 609-614.
- Purvanova, R. K. & Muros, J. P. (2010). Gender differences in *burnout*: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
- Quevedo-Aguado, M. P., Delgado, C., Fuentes, J. M., Salgado, A., Sánchez, T., Sánchez, J. F. & Yela, J. R. (1999). Relación entre despersonalización (*burnout*), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de psicología*, 20(63-64), 87-107.
- Ramos, F. (1999). *El Síndrome de burnout*. Madrid: UNED.
- Ranchal, A. & Vaquero, M. (2008). *Burnout*, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio en el profesorado. *Medicina y seguridad del trabajo*, 54(210), 47-55.
- Rand, K. L. & Cheavens, J. S. (2009). Hope theory. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 323-333). New York, NY: Oxford University Press.
- Regina, V., Cardoso, M. C. & Oliveira, M. (2010). *Burnout* and stress among nurses in a university tertiary hospital. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(6), 1084-1091.
- Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R. & Karbach, J. (2014). *Burnout* risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85-92.
- Revicki, D. A. & May, H. J. (1983). Development and validation of the Physician Stress Inventory. *Family Practice Research Journal*, 2(4), 211-225.
- Reynoso-Núñez, C. & Ciófaló-Lagos, M. E. (2015, January). Socialización y *engagement*/socialization and *engagement*. In *Global Conference on Business & Finance Proceedings* (pp. 778-787). Hilo: Institute for Business & Finance Research.
- Richardsen, A. M. & Burke, R. J. (1993). Occupational stress and work satisfaction among Canadian women physicians. *Psychological Reports*, 72(3), 811-821.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 307-321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.

- Richardson, J. & West, M. A. (2010). Engaged work teams. In S. L. Albrecht (Ed.), *Handbook of employee engagement. Perspectives, issues, research and practice* (pp. 323-340). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19, 107-119.
- Ríos, M. I., Godoy, C. & Sánchez, J. (2011). Síndrome de quemarse por el trabajo, personalidad resistente y malestar psicológico en personal de enfermería. *Anales de psicología*, 27, 71-79.
- Robbins, D. J. (1996). *Evidence on trade and wages in the developing world* (OECD Development Centre, Working Paper No.119). París: OECD.
- Rodríguez, A. M. (2004). *Resiliencia: Otra Manera de Ver la Adversidad*. Bogotá, Colombia: Digiprint Editores.
- Rodríguez, A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de *burnout* en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Rodríguez, A. M. (2009). *Resiliencia*. *Revista psicopedagógica*, 26(80), 291-302.
- Rodríguez, N. (2008). Influencia del acoso laboral sobre el nivel de estrés. In *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Argentina: Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 2(4), 1-7.
- Roesch, S. C., Wee, C. & Vaughn, A. A. (2006). Relations between the Big Five personality traits and dispositional coping in Korean Americans: Acculturation as a moderating factor. *International Journal of Psychology*, 41(2), 85-96.
- Roger, M. C. & Abalo, J. A. G. (2014). *Burnout* y variables personales moduladoras en enfermeros que trabajan en hospitales oncológicos. *Psicología y salud*, 14, 67-78.
- Rubio, J. (2002). *Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.)* (Tesis doctoral). España: Universidad de Extremadura.
- Rudow, B. (1999). Stress and *burnout* in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-59). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.

- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14(8), 626-631.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of family therapy*, 21(2), 119-144.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Saavedra, E. & Villalta, M. (2008). *Escala de Resiliencia SV-RES, para jóvenes y adultos*. Santiago: Ceanim.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2007). *Desarrollo de los recursos humanos a través del aprendizaje para el cambio*. Madrid: Parthenon.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del *burnout*. *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 29, 59-67.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2004). El *engagement* de los empleados: un reto emergente para la Dirección de los Recursos Humanos. *Revista de trabajo y Seguridad Social. Recursos humanos*, 261, 109-138.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work *engagement* as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 116-131.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M. (2004). Una escala de medida de la autoeficacia en el trabajo. En A. Osca (Ed.), *Prácticas de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* (pp. 89-95). Madrid: Sanz y Torres.
- Salanova, M. (2007). Nuevas tecnologías y nuevos riesgos psicosociale en el trabajo. *Revista Digital de Prevención*, 1(3), 25-34.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables y desarrollo de recursos humanos. *Revista de trabajo y Seguridad Social. Recursos humanos*, 303, 179-214.
- Salanova, M. (2009). Organizaciones saludables, organizaciones resilientes. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, 58, 18-23.
- Salanova, M. (2010). *Psicología de la Salud Ocupacional*. Madrid: Síntesis.
- Salanova, M., Agut, S. & Peiró, J.M. (2005). Linking organizational resources and work *engagement* to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217-1227.

- Salanova, M., Bresó, E. & Schaufeli, W. B. (2005b). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio de *burnout* y del *engagement*. *Revista Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Carrero, V., Pinanzo, D. & Schaufeli, W. B. (2003b). Job characteristics and proactive behaviour: The mediating role of job *engagement*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 17, 199-210.
- Salanova, M., Cifre, E. & Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. Antecedents of self-efficacy in collegeteachers and students: A causal model. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S. & Martínez, I. M. (2005). Antecedentes afectivos de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal [Affective antecedents of self-efficacy in university teachers and students: A causal model]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 159-176.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, *burnout* y *engagement*: el rol modulador de la autoeficacia relacionada con la tecnología. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69-90.
- Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2011). Yes, I can, I feel good, and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and *engagement*. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285.
- Salanova, M., Llorens, S., Acosta, H. & Torrente, P. (2013). Positive interventions in organizations. *Terapia psicológica*, 31, 101-113.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E. & Martínez, I. M. (2012). We need a hero! Toward a validation of the healthy and resilient organization (HERO) model. *Group & Organization Management*, 37(6), 785-822.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M. & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups an experimental study. *Small Group Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Llorens, S., Grau, R., Schaufeli, W. B. & Peiró, J. M. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salanova, M., Martínez, I. M. & Llorens, S. (2005b). Psicología organizacional positiva. En Palací, F. J. (Coord.) *Psicología de la Organización* (pp. 349-376). Madrid: Pearson Educación.
- Salanova, M., Martínez, I. M. & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el *burnout* docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.

- Salanova, M., Peiró, J. & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and *burnout* among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salgado, A. C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
- Salgado, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salvat, M. (1973). *La crisis de la institución familia*. Barcelona: Salvat Editores.
- Sánchez, J. A. M. (2013). La cultura organizativa en los centros públicos. *Participación educativa*, 2(2), 9-12.
- Sánchez, S., Guillén, C. L. & León, J. M. (2006). La autoeficacia percibida en el afrontamiento de riesgos laborales psicosociales como variable moduladora del *burnout*. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 495-504.
- Sánchez, V., Jiménez, I. & García, L. (2009). *Burnout* en médicos de Atención Primaria de los centros de salud del municipio de Vigo. *Medicina de Familia-Semergen*, 35(5), 211-213.
- Sari, H. (2004). An analysis of *burnout* and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their *burnout* and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Sarros, J. C. & Friesen, D. (1987). The etiology of administrator *burnout*. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33(3), 163-179.
- Sarros, J. C. (1988b). School administrators write about *burnout*. Individual and organizational implications. *British Educational Research Journal*, 14(2), 175-190.
- Schaufeli W. B. & Bakker A. B. (2010). Defining and measuring work *engagement*: Bringing clarity to the concept. In: Bakker A. B. & Leiter M. P. (Eds.). *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.

- Schaufeli W. B., Leiter M. P., Maslach, C. & Jackson S. E. (1996). The Maslach *Burnout* Inventory: General Survey (MBI-GS). In C. Maslach, S., Jackson & M. Leiter (eds.): *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3ª ed. (pp. 19-26). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids-en Gezondheidspsychologie [Work and well-being: Towards a positive approach in Occupational Health Psychology]. *Gedrag & Organisatie*, 14, 229-253.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). Work and well-being: Toward a positive approach in Occupational Health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 13, 87-97.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with *burnout* and *engagement*: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work *engagement*: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London, UK: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. & Janczur, B. (1994). *Burnout* among Nurses a Polish-Dutch Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 95-113.
- Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (1996). Maslach *Burnout* Inventory-General Survey. *The Maslach Burnout Inventory-test manual*, 3, 22-26.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2008). Enhancing work *engagement* through the management of human resources. In K. Näswall, J. Hellgren & M. Sverke (Eds.), *The Individual in the Changing Working Life* (pp. 380- 402). New York: Cambridge University Press.
- Schaufeli, W. B. & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two *burnout* measures. *Journal of organizational behavior*, 14(7), 631-647.
- Schaufeli, W. B. (2005). *Burnout* en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-36.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work *engagement* with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict *burnout*, work *engagement*, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917.

- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002b). *Burnout and engagement in university students a cross-national study. Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002a). The measurement of *engagement* and *burnout*: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work *engagement* and workaholism. In: R. Burke (Ed), *Work hours and work addiction* (pp. 193-252). Edward Elgar: Northampton, UK.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, *burnout*, and work *engagement*: three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 57(2), 173-203.
- Schaufeli, W. B.; Maslach, C. & Marek, T. (Eds.) (1993). *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, 16(2), 201-228.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. B. (2000). The factorial validity of the Maslach *Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 73, 53-66.
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982a). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher *burnout*. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982b). Who Are Our Burned Out Teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-16.
- Schwab, R. L. (1986). *Burnout in education*. Maslach C, Jackson SE, comp. *Maslach Burnout Inventory Manual*, 20, 18-22.
- Schwartz, R. & Schmitz, G. S. (2005). *Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools*. Research paper. Germany: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer R & Greenglass E (1999). Teacher *burnout* from a social-cognitive perspective: a theoretical position paper. In R Vandenberghe & A. M. Huberman (eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (pp 238-246). New York: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. (2005). *Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools*. Research paper. Germany: Freie Universität Berlin.

- Scott, K., Moore, K. & Miceli, M. (1997). An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human Relations*, 50, 287-314.
- Searle, R. H. & Billsberry, J. (2011). The development and destruction of organizational trust during recruitment and selection. In R. Searle & D. Skinner (Eds.), *Trust and human resource management* (pp. 67-86). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Seidman, S. A. & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher *burnout*. *Work & Stress*, 5(3), 205-216.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. (1975). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- Seligman, M. E. (1990). Why is there so much depression today? The waxing of the individual and the waning of the commons. In R. E. Ingram (Ed.), *Contemporary psychological approaches to depression: Theory, research, and treatment* (pp. 1-9). New York: Plenum.
- Seligman, M. E. (1999). The president address. APA. 1998. Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. E. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A New understanding of happiness and well-being—and how to achieve them*. London: Nicholas Brealy Publishing.
- Selye, H. (1956): *The stress of life*. New York: McGraw Hill.
- Serrano, M. (2010). *Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario de evaluación de la resiliencia*. Material de Grado en Psicología. Unizar.es. [recuperado 28/01/2015] Disponible en: www.unizar.es/abarrasa/tea/200910_25906/serrano2010.pdf
- Sevilla, U. & Villanueva, R. (2000). La salud laboral docente en la enseñanza pública. *Trabajadores de la Enseñanza*, 217, 6-30.
- Shirom, A. & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of *burnout*, depression and anxiety: A re-examination of the *burnout* measure. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 83-97.
- Shirom, A. & Shmuel, M. (2002). *Burnout and Health: Current Knowledge and Future Research Direction*. [recuperado 20/03/2014] Disponible en: http://reanati.tau.ac.il/faculty/shirom_arie.htm
- Shirom, A. (1989). *Burnout in work organization*. In C. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Shirom, A. (2002). Job related *burnout*: A review. In J. Quick & L Tetrick (Eds.). *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 245-264). Washington, DC: American Psychological Association.

- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I. & Peter, R. (2004). The measurement of effort–reward imbalance at work: European comparisons. *Social science & medicine*, 58(8), 1483-1499.
- Silva, R. M. D., Beck, C. L. C., Magnago, T. S. B. S., Carmagnani, M. I. S., Tavares, J. P. & Prestes, F. C. (2011). Trabalho noturno e a repercussão na saúde dos enfermeiros. *Esc Anna Nery*, 15(2), 270-276.
- Silva, Y. F., Carena, M. Y. & Canuto, M. F. (2013). Niveles de *engagement* y *burnout* en voluntarios universitarios. Un estudio exploratorio y descriptivo. *Boletín de Psicología*, 108, 37-57.
- Sinclair, V. G. & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11, 94-101.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher *burnout*. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625.
- Smith, N. M. & Nelson, V. C. (1983a). *Burnout*: A Survey of Academic Reference Librarians (Research Note). *College & Research Libraries*, 44(3), 245-250.
- Smith, N. M. & Nelson, V. C. (1983b). Helping may be harmful: The implications of *burnout* for the special librarian. *Special Librarian*, 74, 14-19.
- Smith, N. M., Watstein, S. B. & Wuehler, A. C. (1986). *Burnout* and social interest in librarians and library school students. In *21st Century Mountain Plains Library Association Academic Library Section Research Forum*. Kansas: Emporia State University.
- Smith, P. E. (2001). Collaborative Teaching. *ADE Bulletin*, 1(128), 60-65.
- Söderfeldt, M., Söderfeldt, B., Warg, L. E. & Ohlson, C. G. (1996). The factor structure of the Maslach *Burnout* Inventory in two Swedish human service organizations. *Scandinavian journal of psychology*, 37(4), 437-443.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work *engagement*, and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518-528.
- Soto Cámara, R. & Santamaría Cuesta, M. I. (2005). Prevalencia del *burnout* en la enfermería de atención primaria. *Enfermería Clínica*, 15(3), 123-130.
- Spaniol, L. & Caputo, G. (1979). *Professional burnout: a personal survival kit*. Levington, MA: Human Services Associates.
- Spence, J. & Robbins A. (1992). Workaholism: Definition, measurement and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58, 160-178.

- Springer J. F. & Philips J L. (1995). *Individual Protective factors index: a measure of adolescent resiliency*. Folsom, CA: EMT Associates. In: Constantine N, Bernard B, Diaz M. Measuring protective factors and resilience traits in youth: the healthy kids resilience assessment [sede Web]. Oakland: Center for Research on adolescent health and development. [recuperado13/04/2015] Disponible en: <http://crahd.phi.org/papers/HKRA-99.pdf>
- Stevens, G. B. & O'Neill, P. (1983). Expectation and *burnout* in the developmental disabilities field. *American Journal of Community Psychology*, 11(6), 615-627.
- Storm, K. & Rothmann, S. (2003). The relationship between *burnout*, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *Journal of Industrial Psychology*, 29(4), 35-42.
- Stout, J. K. & Williams, J. M. (1983). Comparison of two measures of *burnout*. *Psychological Reports*, 53, 283-289.
- Stratta, P., Capanna, C., Patriarca, S., de Cataldo, S., Bonanni, R. L., Riccardi, I. & Rossi, A. (2013). Resilience in adolescence: gender differences two years after the earthquake of L'Aquila. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 327-331.
- Suárez, E. (1993). Resilience, o capacidad de sobreponerse a la adversidad. *Revista Medicina y sociedad*, 3(16), 18-22.
- Suárez, N. E. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Piados.
- Suárez, N. E. (2004): Perfiles de Resiliencia. En N. E Suárez, Munist, M., Kotliarenko, M. A (Eds.), *Resiliencia tendencias y perspectivas*. Argentina: Fundación Bernard van Leer. UNLA.
- Swider, B. W. & Zimmerman, R. D. (2010). Born to *burnout*: A meta-analytic path model of personality, job *burnout*, and work out comes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506.
- Tapia, M. (2011). Síndrome del desgaste en los médicos residentes de urgencias del Instituto Politécnico Nacional. Tesis presentada para obtener el diploma de especialidad en Urgencias Médico Quirúrgicas. México: Instituto Politécnico Nacional. [recuperado13/01/2016] Disponible en: www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/12478
- Tejero, R., Graña, J. L., Muñoz-Rivas, M. J. & Peña, M. E. (2002). Consideraciones sobre el síndrome de *burnout* como una forma de estrés laboral. Jurisprudencia y legislación relacionadas. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 2, 95-115.
- Temml, Ch. (1994). *StreB im Lehrberuf. Eine österreichweite studie 1993*. Wien: GÖD.
- Tetrick, L. E., Quick, J. C. & Gilmore, P. L. (2012). Research in organizational interventions to improve wellbeing: Perspectives on organizational change and development. In C. Biron, M. Karanika-Murray & C. L. Cooper (Eds.), *Improving organizational interventions for stress and well-being: Addressing process and content* (pp. 59-76). London: Routledge.

- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (comp), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 45-59). Barcelona: Gedisa.
- Thompson, M. S., Page, S. L. & Cooper, C. L. (1993). A test of carver and scheier's self-control model of stress in exploring *burnout* among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9(4), 221-235.
- Timms, C., Graham, D. & Cottrell, D. (2007). I just want to teach Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586.
- Tims, M., Bakker, A. B. & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 173-186.
- Tomashevskaja, L. I. (1978). *Influence of the working environment and scope of work on the heart-blood circulation system*. Kiew: Health.
- Topa, G., Fernández, I. & Palací, F. J. (2006). Identidad social, *burnout* y satisfacción laboral: estudio empírico basado en el modelo de la categorización del yo. *Revista de Psicología Social*, 21(2), 115-126.
- Torrente, P., Salanova, M. & Llorens, S. (2013). Spreading *engagement*: On the role of similarity in the positive contagion of teamwork *engagement*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 153-159.
- Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2012). Teams make it work: How team work *engagement* mediates between social resources and performance in teams. *Psicothema*, 24, 106-112.
- Travers, C. T. & Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161-1190.
- Ursprung, A. W. (1986). *Burnout* in the Human Services: A Review of the Literature. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 29(3), 190-99.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). *Burnout* among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Van Emmerik, I. H. (2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of *burnout* in academic staff. *Work & Stress*, 16(3), 251-263.

- Van Knippenberg, D. (2012). Social identity based leadership and the employee-organization relationship. In J. C. S. L. Shore, *The employee-organization relationship* (pp. 85-111). New York: Routledge.
- Vancouver, J. B., More, K. M. & Yoder, R. J. (2008). Self-Efficacy and Resource Allocation: Support for a Nonmonotonic, Discontinuous Model. *Journal of Applied Psychology*, 93, 35-47.
- Vanistendael, S (2005). La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos. En 2º Congreso Internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes. Madrid: Mapfre.
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. Suiza: BICE.
- Vazi, M. L. M., Ruiter, R. A., Van den Borne, B., Martin, G. M., Dumont, K. & Reddy, P. S. (2011). Indicators of subjective and psychological wellbeing as correlates of teacher *burnout* in the Eastern Cape public schools, South Africa. *International Journal of Education Administration Research and Policy Studies*, 3(10), 160-169.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. & Gómez, D. (2009). Psychological well-being and health: Contributions from Positive Psychology. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 5, 15-28
- Velásquez, O. H. & Bedoya, E.J. (2010). Una aproximación a los factores de riesgo psicosocial a los que están expuestos los docentes contratados bajo la modalidad de horas cátedra en la ciudad de Medellín. *Uni-pluri/versidad*, 10(2), 1-14.
- Vera, B. (2004). Resistir y rehacerse: una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *Revista de psicología positiva*, 1, 1-42.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 27, 3-8.
- Vera, B., Carbelo, B. & Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento post-traumático. *Papeles del psicólogo*, 27, 40-49.
- Viera, A. O., Hernández, P. A. & Fernández, I. (2007). Estrés laboral y el síndrome de *burnout* en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-88.
- Vila, D. (2003). Las dolencias psicológicas entre el profesorado. La estresante labor de enseñar. *Muface*, 190, 24-27.
- Villanueva, M. A., Jiménez, I., García, L. D. J. & Durán, J. (2005). *Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente*. Instituto de Higiene Industrial y Salud Laboral. Región de Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.
- Villarroel Castellón F. (2013): Resiliencia. Fortaleza después de la adversidad. [recuperado15/03/2014] Disponible en: http://www.academia.edu/15062430/Resiliencia_-_Fortaleza_despu%C3%A9s_de_la_adversidad_

- Viloria, H., Paredes, M. & Paredes, L. (2003). *Burnout* en profesores de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(2), 133-146.
- Viloria, M. & Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de *burnout* o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M. & San Pedro, E. M. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.
- Vlăduț, C. I. & Kállay, É. (2011). Psycho-emotional and organizational aspects of *burnout* in a sample of Romanian teachers. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 15(3), 331-358.
- von Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K. & Hjemdal, O. (2010). A Validation Study of the Resilience Scale for Adolescents (READ). *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 32(2), 215-225.
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165-178.
- Wang, L. H. & Xu, C. J. (2008). Impact of primary and secondary school teachers' perceived organizational support on their happiness and job *burnout*. *Chin J Clin Psychol*, 16, 574-578.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Clarendon Press.
- Waxman, H., Padron, Y. & Gray, J. (eds.) (2004). *Educational Resiliency: Student, Teacher, and School Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Whitman, D. S., Van Rooy, D. L. & Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct relations. *Personnel Psychology*, 63, 41-81.
- Wilson, D. & Chiwakata, L. (1989). Locus of control and *burnout* among nurses in Zimbabwe. *Psychological reports*, 65(2), 426-426.
- Winnubst, J. (1993). Organizational structure, social support, and *burnout*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162). Washington D.C.: Hemisphere.
- Winsett, R. P., Stender, S. R., Gower, G. & Burghen, G. A. (2010). Adolescent self-efficacy and resilience in participants attending a diabetes camp. *Pediatric nursing*, 36(6), 293-296.

- Wolin, S. & Wolin, S. (1993): *Theresilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L. & Barnes, L. L. (2008). Factor Structure of Scores from the Maslach *Burnout* Inventory a Review and Meta-Analysis of 45 Exploratory and Confirmatory Factor-Analytic Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 797-823.
- Worrall, N. & May, D. (1989). Towards a person-in-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59(2), 174-186.
- Wu, S., Zhu, W., Wang, Z., Wang, M. & Lan, Y. (2007). Relationship between *burnout* and occupational stress among nurses in China. *Journal of advanced nursing*, 59(3), 233-239.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009b). Work *engagement* and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of occupational and organizational psychology*, 82, 183-200.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.
- Yañez Gallardo, R., Arenas Carmona, M. & Ripoll Novales, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Liberabit*, 16(2), 193-202.
- Yela, J. R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.
- Youssef, C. M. & Luthans, F. (2012). Positive global leadership. *Journal of World Business*, 47(4), 539-547.
- Yu, M. C. (2009). Employees' perception of organizational change: The mediating effects of stress management strategies. *Public Personnel Management*, 38, 17-32.
- Zamora, G. L. H. & Castejón, E. O. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome de estar quemado (*burnout*) y su relación con la personalidad. *Apuntes de psicología*, 22, 121-136.
- Zamora, S. (2001). *La evaluación del burnout en los profesionales de la investigación*. Doctoral dissertation, Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [recuperado 05/04/2016] Disponible en: <https://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Zanon, C., Bastianello, M. R., Pacico, J. C. & Hutz, C. S. (2013). Desenvolvimento e validação de uma escala de afetos positivos e negativos. *Psico USF*, 18(2), 193-201.

OTRAS FUENTES

- Hernández Pereira R. (2011). Poema de Charles Bukowski (1920-1994). Lanzar los dados. [recuperado10/03/2014]Disponible en:<http://ricardooctubrerojo.blogspot.com.es/2011/12/lanzar-los-dados.html>]
- Lara, E., Martínez, C., Pandolfi, P., Penroz, K. & Díaz, F. (2000). Resiliencia: la esencia humana de la transformación frente a la adversidad. [recuperado15/03/2014]Disponible en:<http://armonicosdeconciencia.blogspot.com.es/2011/10/resiliencia-la-esencia-humana-de-la.html>]
- Leocadio Martín (2016). Frases antiestrés. [recuperado12/09/2016]Disponible en: <https://leocadiomartin.com/2016/05/16/estres-del-bueno/>]

VIII. Anexos

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

Tabla 85. Sexo. Fuente: Elaboración propia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Mujer	94	56,3
	Hombre	73	43,7
	Total	167	100,0

Tabla 86. Rango de edad. Fuente: Elaboración propia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Entre 56 y 65 años	27	16,2
	Entre 46 y 55 años	65	38,9
	Entre 36 y 45 años	54	32,3
	Entre 22 y 35 años	21	12,6
	Total	167	100,0

Tabla 87. Estado civil. Fuente: Elaboración propia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Casado/ o viviendo en pareja	123	73,65
	Soltero/a	21	12,57
	Separado/a	4	2,40
	Divorciado/a	2	1,20
	Viudo/a	1	0,60
	Ns/Nc	16	9,58
	Total	167	100,00

Tabla 88. Número de hijos/as. Fuente: Elaboración propia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Más de tres	2	1,20
	Tres	12	7,19
	Dos	60	35,93
	Uno	37	22,15
	Ninguno	56	33,53
	Total	167	100,00

Tabla 89. Estado profesional. Fuente: Elaboración propia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Funcionario	118	70,66
	Interino	28	16,77
	Contratado	18	10,78
	Sustituto	3	1,79
	Total	167	100,00

Tabla 90. Años de ejercicio docente. Fuente: Elaboración propia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Más de veinte años	75	44,91
	Entre quince y veinte años	27	16,17
	De cinco a quince años	48	28,74
	De tres a cinco años	11	6,59
	Menos de tres años	6	3,59
	Total	167	100,00

Tabla 91. Estudio de la contingencia entre el sexo y las respuestas al Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE	X ² (GL)	P
Item 1	2,652 (4)	0,618
Item 2	20,090 (6)	0,003
Item 3	0,245 (3)	0,970
Item 4	5,255 (6)	0,512
Item 5	4,037 (4)	0,401
Item 6	6,697 (6)	0,350
Item 7	3,587 (4)	0,465
Item 8	5,443 (6)	0,488
Item 9	5,146 (4)	0,273
Item 10	4,294 (5)	0,508
Item 11	2,277 (2)	0,320
Item 12	8,933 (6)	0,177
Item 13	1,762 (4)	0,779
Item 14	9,390 (5)	0,094
Item 15	2,556 (4)	0,635
Item 16	8,461 (6)	0,206
Item 17	19,422 (4)	0,001
Item 18	6,007 (6)	0,422
Item 19	3,417 (4)	0,491
Item 20	3,934 (5)	0,559
Item 21	12,897 (4)	0,012
Item 22	3,979 (5)	0,552
Item 23	6,894 (4)	0,142
Item 24	5,783(5)	0,328

Item 25	1,576 (3)	0,665
Item 26	3,076 (6)	0,799
Item 27	6,514 (3)	0,089
Item 28	3,789 (6)	0,705
Item 29	9,873 (4)	0,043
Item 30	3,052 (6)	0,802
Item 31	4,062 (4)	0,398
Item 32	8,340 (4)	0,080
Item 33	2,599 (4)	0,627
Item 34	8,619 (4)	0,071
Item 35	11,174 (4)	0,025
Item 36	14,942 (4)	0,005
Item 37	4,341 (4)	0,362
Item 38	5,095 (4)	0,278
Item 39	4,441 (4)	0,350
Item 40	4,123 (3)	0,248
Item 41	0,895 (4)	0,925
Item 42	13,505 (4)	0,009
Item 43	3,063 (4)	0,547
Item 44	2,126 (4)	0, 713
Item 45	6,156 (3)	0,104
Item 46	0,947 (4)	0,91
Item 47	8,269 (4)	0,082
Item 48	6,818 (4)	0,146
Item 49	2,056 (3)	0,561

Tabla 92. Estudio de la contingencia entre el rango de edad y respuestas al Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE	X2 (GL)	P
Item 1	12,297 (12)	0,422
Item 2	11,979 (18)	0,848
Item 3	12,286 (9)	0,198
Item 4	22,685 (18)	0,203
Item 5	11,415 (12)	0,494
Item 6	14,323 (18)	0,708
Item 7	14,681 (12)	0,259
Item 8	11,555 (18)	0,869
Item 9	26,592 (12)	0,009
Item 10	8,238 (15)	0,914
Item 11	7,043 (6)	0,285
Item 12	16,642 (18)	0,548
Item 13	6,993 (12)	0,858
Item 14	18,824 (15)	0,222
Item 15	8,870 (12)	0,714
Item 16	30,449 (18)	0,033
Item 17	12,895 (12)	0,377
Item 18	31,354 (18)	0,026
Item 19	5,606 (12)	0,935
Item 20	17,950 (15)	0,265
Item 21	10,185 (12)	0,600
Item 22	16,829 (15)	0,329
Item 23	6,628 (12)	0,881
Item 24	12,247 (15)	0,660

Item 25	6,469 (9)	0,692
Item 26	18,402 (18)	0,429
Item 27	14,753 (9)	0,098
Item 28	19,388 (18)	0,368
Item 29	24,126 (12)	0,020
Item 30	20,189 (18)	0,322
Item 31	10,712 (12)	0,554
Item 32	17,721 (12)	0,124
Item 33	13,586 (12)	0,328
Item 34	9,250 (12)	0,681
Item 35	11,317 (12)	0,502
Item 36	10,454 (12)	0,576
Item 37	16,413 (12)	0,173
Item 38	11,056 (12)	0,524
Item 39	11,200 (12)	0,512
Item 40	6,514 (9)	0,688
Item 41	23,293 (12)	0,025
Item 42	12,209 (12)	0,429
Item 43	8,095 (12)	0,778
Item 44	13,814 (12)	0,313
Item 45	5,399 (9)	0,798
Item 46	11,914 (12)	0,453
Item 47	12,338 (12)	0,419
Item 48	10,056 (12)	0,611
Item 49	8,138 (9)	0,520

Tabla 93. Estudio de la contingencia entre el estado civil y respuestas al Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE	X ² (GL)	P
Item 1	8,728 (20)	0,986
Item 2	38,790 (30)	0,130
Item 3	12,328 (15)	0,654
Item 4	38,877 (30)	0,129
Item 5	19,469 (20)	0,492
Item 6	29,169 (30)	0,509
Item 7	13,484 (20)	0,856
Item 8	53,082 (30)	0,006
Item 9	29,511 (20)	0,078
Item 10	36,024 (25)	0,071
Item 11	3,262 (10)	0,975
Item 12	26,715 (30)	0,638
Item 13	11,192 (20)	0,941
Item 14	24,066 (25)	0,516
Item 15	47,994 (20)	0,000
Item 16	24,914 (30)	0,729
Item 17	16,877 (20)	0,661
Item 18	30,732 (30)	0,429
Item 19	26,876 (20)	0,170
Item 20	33,448 (25)	0,120
Item 21	26,186 (20)	0,160
Item 22	32,530 (25)	0,143
Item 23	34,292 (20)	0,024
Item 24	28,680 (25)	0,278

Item 25	86,502 (15)	0,000
Item 26	37,915 (30)	0,152
Item 27	13,723 (15)	0,547
Item 28	36,817 (30)	0,183
Item 29	18,346 (20)	0,565
Item 30	39,114 (30)	0,123
Item 31	11,257 (20)	0,939
Item 32	14,177 (20)	0,821
Item 33	22,682 (20)	0,305
Item 34	47,758 (20)	0,000
Item 35	14,473 (20)	0,806
Item 36	34,234 (20)	0,025
Item 37	13,619 (20)	0,849
Item 38	12,700 (20)	0,890
Item 39	17,841 (20)	0,598
Item 40	24,289 (15)	0,060
Item 41	15,610 (20)	0,740
Item 42	15,144 (20)	0,768
Item 43	15,339 (20)	0,757
Item 44	28,827 (20)	0,091
Item 45	26,456 (15)	0,033
Item 46	50,481 (20)	0,000
Item 47	16,598 (20)	0,679
Item 48	43,110 (20)	0,002
Item 49	23,339(20)	0,077

Tabla 94. Estudio de la contingencia entre el número de hijos/as y respuestas al Cuestionario único.
Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE	X ² (GL)	P
Item 1	11,347 (16)	0,788
Item 2	14,772 (24)	0,927
Item 3	4,718 (12)	0,967
Item 4	32,652 (24)	0,112
Item 5	13,721 (16)	0,619
Item 6	32,773 (24)	0,109
Item 7	11,783 (16)	0,759
Item 8	34,423 (24)	0,077
Item 9	17,666 (16)	0,344
Item 10	17,457 (20)	0,623
Item 11	4,272 (8)	0,832
Item 12	23,865 (24)	0,469
Item 13	10,647 (16)	0,831
Item 14	11,303 (20)	0,938
Item 15	39,668 (16)	0,001
Item 16	15,843 (24)	0,894
Item 17	13,328 (16)	0,649
Item 18	14,410 (24)	0,937
Item 19	12,926 (16)	0,678
Item 20	27,598 (20)	0,119
Item 21	28,470 (16)	0,028
Item 22	15,321 (20)	0,758
Item 23	13,381 (16)	0,645
Item 24	14,241 (20)	0,818

Item 25	5,358 (12)	0,945
Item 26	16,054 (24)	0,886
Item 27	8,964 (12)	0,706
Item 28	21,789 (24)	0,592
Item 29	17,774 (16)	0,337
Item 30	22,975 (24)	0,521
Item 31	7,787 (16)	0,955
Item 32	8,101 (16)	0,946
Item 33	8,006 (16)	0,949
Item 34	23,717 (16)	0,096
Item 35	9,211 (16)	0,904
Item 36	20,159 (16)	0,213
Item 37	11,043 (16)	0,807
Item 38	9,335 (16)	0,899
Item 39	20,041 (16)	0,218
Item 40	19,911 (12)	0,069
Item 41	9,350 (16)	0,898
Item 42	14,174 (16)	0,586
Item 43	9,124 (16)	0,908
Item 44	18,612 (16)	0,289
Item 45	15,860 (12)	0,198
Item 46	34,729 (16)	0,004
Item 47	10,657 (16)	0,830
Item 48	21,617 (16)	0,156
Item 49	17,253 (12)	0,140

Tabla 95. Estudio de la contingencia entre el estado profesional y respuestas al Cuestionario único.
Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE	X ² (GL)	P
Item 1	4,419 (12)	0,975
Item 2	22,141 (18)	0,226
Item 3	16,917(9)	0,050
Item 4	40,732 (18)	0,002
Item 5	12,994 (12)	0,369
Item 6	14,333 (18)	0,707
Item 7	10,672 (12)	0,557
Item 8	17,831 (18)	0,467
Item 9	14,343 (12)	0,279
Item 10	6,485 (15)	0,970
Item 11	21,649 (6)	0,001
Item 12	18,163 (18)	0,445
Item 13	23,273 (12)	0,025
Item 14	12,078 (15)	0,673
Item 15	14,213 (12)	0,287
Item 16	22,646 (18)	0,205
Item 17	6,815 (12)	0,870
Item 18	16,965 (18)	0,525
Item 19	8,853 (12)	0,715
Item 20	43,376 (15)	0,000
Item 21	18,103 (12)	0,113
Item 22	13,440 (15)	0,568
Item 23	6,880 (12)	0,865
Item 24	28,704 (15)	0,018

Item 25	4,687 (9)	0,861
Item 26	21,666 (18)	0,247
Item 27	18,552 (9)	0,029
Item 28	39,647 (18)	0,002
Item 29	37,114 (12)	0,000
Item 30	63,877 (18)	0,000
Item 31	64,299 (12)	0,000
Item 32	9,868 (12)	0,628
Item 33	26,123 (12)	0,010
Item 34	40,815 (12)	0,000
Item 35	42,338 (12)	0,000
Item 36	9,961 (12)	0,619
Item 37	31,594 (12)	0,002
Item 38	30,588 (12)	0,002
Item 39	8,767 (12)	0,723
Item 40	7,224 (9)	0,614
Item 41	33,260 (12)	0,001
Item 42	27,494 (12)	0,007
Item 43	12,454 (12)	0,410
Item 44	4,989 (12)	0,958
Item 45	7,509 (9)	0,584
Item 46	17,315 (12)	0,138
Item 47	13,520 (12)	0,332
Item 48	22,715 (12)	0,030
Item 49	10,614 (9)	0,303

Tabla 96. Estudio de la contingencia entre los años de ejercicio docente y respuestas al Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE	X² (GL)	P
Item 1	11,272 (16)	0,792
Item 2	13,829 (24)	0,950
Item 3	4,109 (12)	0,981
Item 4	28,460 (24)	0,241
Item 5	18,019 (16)	0,323
Item 6	13,000 (24)	0,966
Item 7	15,134 (16)	0,515
Item 8	15,445 (24)	0,907
Item 9	19,293 (16)	0,254
Item 10	22,720 (20)	0,303
Item 11	7,192 (8)	0,516
Item 12	12,405 (24)	0,975
Item 13	15,247 (16)	0,507
Item 14	13,826 (20)	0,839
Item 15	11,594 (16)	0,771
Item 16	33,969 (24)	0,085
Item 17	16,990 (16)	0,386
Item 18	30,770 (24)	0,161
Item 19	11,175 (16)	0,799
Item 20	22,834 (20)	0,297
Item 21	36,741 (16)	0,002
Item 22	26,235 (20)	0,158
Item 23	18,333 (16)	0,305
Item 24	18,324 (20)	0,566

Item 25	18,898 (12)	0,091
Item 26	3,856 (24)	0,950
Item 27	12,483 (12)	0,408
Item 28	17,433 (24)	0,830
Item 29	21,334 (16)	0,166
Item 30	24,560 (24)	0,430
Item 31	19,558 (16)	0,241
Item 32	25,913 (16)	0,055
Item 33	22,364 (16)	0,132
Item 34	19,638 (16)	0,237
Item 35	16,542 (16)	0,416
Item 36	12,638 (16)	0,699
Item 37	11,162 (16)	0,790
Item 38	9,133 (16)	0,908
Item 39	16,778 (16)	0,400
Item 40	8,847 (12)	0,716
Item 41	14,413 (16)	0,568
Item 42	14,913 (16)	0,531
Item 43	15,024 (16)	0,523
Item 44	12,611 (16)	0,701
Item 45	11,866 (12)	0,457
Item 46	11,191 (16)	0,798
Item 47	23,247 (16)	0,107
Item 48	27,191 (16)	0,039
Item 49	27,222 (12)	0,007

Tabla 97. Estudio de la contingencia entre la categoría profesional y respuestas al Cuestionario único.
Fuente: Elaboración propia.

VARIABLE	X² (GL)	P
Item 1	18,698 (32)	0,970
Item 2	39,030 (48)	0,819
Item 3	26,089 (24)	0,349
Item 4	56,214 (48)	0,194
Item 5	10,587 (32)	1,000
Item 6	34,978 (48)	0,920
Item 7	24,782 (32)	0,815
Item 8	45,286 (48)	0,585
Item 9	54,972 (32)	0,007
Item 10	19,676 (40)	0,997
Item 11	20,624 (16)	0,193
Item 12	41,599 (48)	0,731
Item 13	23,921 (32)	0,847
Item 14	44,237 (40)	0,297
Item 15	21,882 (32)	0,911
Item 16	37,601 (48)	0,860
Item 17	28,672 (32)	0,636
Item 18	31,650 (48)	0,967
Item 19	27,055 (32)	0,715
Item 20	28,756 (40)	0,907
Item 21	56,710 (32)	0,005
Item 22	29,071 (40)	0,900
Item 23	20,066 (32)	0,950
Item 24	45,116 (40)	0,267

Item 25	7,808 (24)	0,999
Item 26	57,096 (48)	0,173
Item 27	10,180 (24)	0,994
Item 28	41,389 (48)	0,739
Item 29	29,239 (32)	0,607
Item 30	20,183 (48)	1,000
Item 31	21,049 (32)	0,931
Item 32	27,009 (32)	0,717
Item 33	34,252 (32)	0,360
Item 34	71,416 (32)	0,000
Item 35	67,746 (32)	0,000
Item 36	25,138 (32)	0,800
Item 37	20,248 (32)	0,947
Item 38	23,163 (32)	0,873
Item 39	27,963 (32)	0,671
Item 40	20,903 (24)	0,644
Item 41	35,626 (32)	0,302
Item 42	63,643 (32)	0,001
Item 43	22,856 (32)	0,883
Item 44	34,181 (32)	0,363
Item 45	20,631 (24)	0,660
Item 46	42,416 (32)	0,103
Item 47	17,110 (32)	0,985
Item 48	33,876 (32)	0,377
Item 49	20,812 (24)	0,650



Mi nombre es M^a Inmaculada Vicente de Vera García, con D.N.I. 17442487-T. El cuestionario que le presentamos a continuación forma parte de la Tesis Doctoral que actualmente estoy realizando, llevada a cabo en la Universidad de Pamplona (Departamento de Psicología y Pedagogía), que lleva por título: *“Evaluación del Burnout y Factores de Resiliencia-Engagement en Docentes”*.

La presente investigación está centrada en el Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huesca. Nuestro objetivo es estudiar el desgaste profesional y la resiliencia de dicho profesorado con el fin de mejorar su nivel de satisfacción.

Le pedimos su colaboración respondiendo con sinceridad a cada una de las preguntas que se le plantean. No existen respuestas "buenas" o "malas"; la respuesta correcta es aquella que mejor exprese su experiencia. Por favor, responda a todos los ítems. Del mismo modo, les rogaría cumplimentasen dicho cuestionario en el plazo máximo de un mes.

Las respuestas que dé a estos cuestionarios serán tratadas con total confidencialidad y, en todo momento, las encuestas tendrán un carácter anónimo. Asimismo, le informamos que las conclusiones que se obtengan al finalizar la investigación serán puestas a su disposición si desea acceder a ellas.

Mi más sincero agradecimiento por su atenta colaboración.

A handwritten signature in blue ink, which appears to be 'I. Vera', enclosed within a blue oval.

Firmado: M^a Inmaculada Vicente de Vera García

CUESTIONARIO:<https://docs.google.com/forms/d/1PCpCouRAhxAqLam4GTuheBd57pGpoXca1suTDnUY/viewform>

Cuestionario Tesis Doctoral sobre Burnout y Resiliencia

Te planteamos un cuestionario con preguntas sobre Burnout y Resiliencia, posterior a una toma de datos genéricos. Léelas con atención y procura ser preciso en las respuestas que se te ofrecen, recordándote el carácter totalmente anónimo y confidencial del estudio que se pretende. Para poder enviar el formulario de forma correcta, se deben contestar todas ellas.

*Obligatorio

Sexo *

☐ Hombre

☐ Mujer

Rango de edad *

Estado civil

Esta pregunta no es obligatoria

Número de hijos *

Estado profesional *

Años de ejercicio docente *

Siento melancolía al recordar situaciones del pasado. *

Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo (A) *

Miro al futuro con optimismo aunque esté atravesando un mal momento. *

Estoy "consumido" al final de un día de trabajo (A) *

Me adapto fácilmente a los cambios. *

Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo (A) *

Quando me culpan por algo injustamente me quedo callado y no me defiendo. *

Trabajar todo el día es una tensión para mí (A) *

Suelo llevar mal equivocarme. *

Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo (E) *

Opino que es bueno aprender de los errores. *

Estoy "quemado" por el trabajo (A) *

En ocasiones me gustaría ser otra persona. *

Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización (E) *

Me preocupo en exceso. *

He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto (C) *

No soporto demasiado bien la presión. *

He perdido entusiasmo por mi trabajo (C) *

En épocas de mucho trabajo siento ansiedad y nerviosismo. *

En mi opinión soy bueno en mi puesto (E) *

Tras una discusión me siento hundido y vacío. *

Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo (E) *

Considero que todas las personas son buenas. *

He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto (E) *

Realizo mis cometidos aunque esté atravesando un mal momento. *

Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo (C) *

Soy perseverante en lograr mis metas. *

Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo (C) *

Siento miedo de que los demás me rechacen y me quede solo. *

En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas (E) *

Me dejo llevar por las ideas establecidas socialmente. *

Cuando recibo una mala noticia tardo días e incluso meses hasta que me repongo. *

Veo las cosas blancas o negras, pero nunca veo el término medio. *

No me importa lo que los demás piensen de mí. *

No me suelen afectar las críticas ni positiva ni negativamente. *

Me cuesta mucho reponerme de una separación emocional. *

Ante cualquier contratiempo me siento inseguro y creo que no voy a ser capaz de soportarlo. *

No sé hacer frente a situaciones difíciles. *

Siempre espero que salga todo bien, de modo que no me preocupo en tomar las debidas precauciones. *

Ante situaciones imprevistas siento que pierdo el control. *

Tiendo a exagerar los acontecimientos negativos que me ocurren. *

Soy de los que piensa que en todo lo malo hay algo bueno. *

Me obsesiono con los acontecimientos negativos. *

Sufro mucho cuando estoy un largo periodo de tiempo sin ver a mis seres queridos. *

Me considero una persona íntegra. *

Siempre digo todo lo que pienso aunque eso me perjudique. *

Tengo facilidad para encontrar el lado positivo a una situación negativa. *

Suelo considerar desagradable e insoportable cualquier situación estresante. *

Me enfento a las situaciones estresantes sin dejar que me dominen las situaciones. *

Por último, y no por ello menos importante, agradecer muy sinceramente la colaboración y el tiempo prestado en la contestación del cuestionario, cuya recogida de datos y su posterior análisis, son fundamentales en la realización de la tesis doctoral.

¡GRACIAS!

Tabla 98. Institutos públicos de la provincia de Huesca participantes en este estudio. Fuente: Elaboración propia.

IES Lucas Mallada	Dirección: Cl Torre Mendoza, 2 22005 Huesca. Teléfono: 974 244 834 Website: http://www.ieslucasmallada.com/ Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=56 Observaciones: Bilingüe Francés, Bachillerato Internacional
IES Pirámide	Dirección: Cami. de Cuarte, s/n 22004 Huesca. Teléfono: 974 210 012 Website: http://www.iespiramide.org/ Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=31 Observaciones: Residencia
IES Almudévar	Dirección: C/ Las Ciencias, 1; 22270 Almudévar. Teléfono: 974 250 266 Website: Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=113 Observaciones: Sección del I.E.S. Pirámide
IES Ramón y Cajal	Dirección: Avda. de la Paz, 9; 22004 Huesca. Teléfono: 974 220 436 Website: http://iesrychu.educa.aragon.es/ Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=30 Observaciones: Plan Convivencia 2005. Plan Proa 2005.
IES San Lorenzo	Dirección: C/ Madrid, 2; 22004 Huesca. Teléfono: 974 243 633 Website: http://www.escuelahosteleria.org Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=65 Observaciones: FP y Garantía Social (Hostelería)
IES Sierra de Guara	Dirección: C/ Ramón J. Sender, 4 22005 Huesca. Teléfono: 974 243477 Website: http://www.iesierradeguara.com/ Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=32 Observaciones: Bilingüe Inglés y Francés. Plan Convivencia 2005.
IES Domingo Miral	Dirección: Avda. Regimiento Galicia, 6; 22700 Jaca. Teléfono: 974 361 847 Website: http://www.iesdomingomiral.com/home.html Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=35 Observaciones: Deportes de Invierno. Plan Convivencia 2005.
IES Pirineos	Dirección: C/ Ferrocarril, 17; 22700 Jaca. Teléfono: 974 355 857 Website: http://www.educa.aragob.es/iespijac/ Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=98 Observaciones: Bilingüe Francés
IES San Alberto Magno	Dirección: C/ Instituto Laboral, 9; 22600 Sabiñánigo. Teléfono: 974 480 179 Website: http://www.educa.aragob.es/iesamsab Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=46 Observaciones:
IES Biello Aragón	Dirección: C/ Derechos Humanos, 5; 22600 Sabiñánigo. Teléfono: 974 482 682 Website: http://www.educa.aragob.es/iesbasab/Frames_index.htm Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=60 Observaciones: Bilingüe Francés
IES Biescas	Dirección: Pza. Ayuntamiento, 4; 22630 Biescas. Teléfono: 974 495 634 Website: Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=117 Observaciones: Sección del I.E.S. Biello Aragón
IES Sobrarbe	Dirección: C/ Lucien Briet, s/n; 22330 Ainsa. Teléfono: 974 500056 Website: Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=78 Observaciones: Bilingüe Francés

IES Baltasar Gracián	Dirección: Pza. Compañía, 1; 22430 Graus. Teléfono: 974 540 157 Website: http://www.educa.aragob.es/iesgraus Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=24 Observaciones: Deportes de Montaña y Escalada
IES Monegros Gaspar Lax	Dirección: C/ Camino de Las Torres s/n; 22200 Sariñena. Teléfono: 974 571 114 Website: Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=63 Observaciones:
IES Castejón de Sos	Dirección: Pza. Constitución, 1; 22466 Castejón de Sos. Teléfono: 974 553 269 Website: Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=114 Observaciones: Sección del I.E.S. Baltasar Gracián. Plan Convivencia 2005.
IES Hermanos Argensola	Dirección: Avda. del Cinca, s/n; 22300 Barbastro. Teléfono: 974 311 738 Website: http://www.educa.aragob.es/ieshabar/index.html Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=9 Observaciones:
IES Martínez Vargas	Dirección: Camino de la Boquera, s/n; 22300 Barbastro. Teléfono: 974 310 294 Website: http://www.iesmv.com/comenius11/martinez.htm Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=54 Observaciones:
IES José Mor de Fuentes	Dirección: Avda. del Pueyo, 89; 22400 Monzón. Teléfono: 974 401 630 Website: Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=41 Observaciones: Plan Convivencia 2005.
IES Cinca -Alcanadre	Dirección: C/ Autonomía de Aragón, s/n; 22410 Alcolea de Cinca. Teléfono: 974 468236 Website: http://www.educa.aragob.es/iescinca/ Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=116 Observaciones:
IES Sierra de San Quílez	Dirección: C/ Hipólito Bitrián, 1; 22500 Binéfar. Teléfono: 974 428 295 Website: http://www.educa.aragob.es/iesbinef/ Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=76 Observaciones: Plan Convivencia 2005.
IES La Litera	Dirección: Avda. de Lérida, 17; 22550 Tamarite. Teléfono: 974 420 360 Website: http://www.educa.aragob.es/iestamar Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=77 Observaciones:
IES Bajo Cinca	Dirección: C/ Río Cinca, s/n 22520 Fraga. Teléfono: 974 453 860 Website: http://www.educa.aragob.es/iesbcfra/index.htm Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=59 Observaciones: Bilingüe Catalán. Plan Convivencia 2005. Plan Proa 2005.
IES Ramón J. Sender	Dirección: Pº de la Constitución, s/n; 22520 Fraga. Teléfono: 974 470 144 Website: http://www.educa.aragob.es/iesrsfra/ Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=20 Observaciones:
IES Montes Negros	Dirección: C/ Escuelas, s/n; 22260 Grañén. Teléfono: 974 390 303 Website: Datos: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/directorio_ficha.asp?idC=115 Observaciones:

CUESTIONARIO DE *BURNOUT*

Tabla 99. Cuestionario para la evaluación del *burnout*: Instrumento en versión española (Salanova et al., 2000) del *MBI-General Survey* de Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996). Fuente: Elaboración propia.

Nunca/ ninguna vez	Casi nunca/ alguna vez al año	Algunas veces/una vez al mes o menos	Regularmente/ algunas veces al mes	Bastantes veces/una vez por semana	Casi siempre/ algunas veces por semana	Siempre/ todos los días
0	1	2	3	4	5	6

Nº DE ÍTEM	CUESTIONES							
1.	Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo (A)	1	2	3	4	5	6	7
2.	Estoy “consumido” al final de un día de trabajo (A)	1	2	3	4	5	6	7
3.	Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo (A)	1	2	3	4	5	6	7
4.	Trabajar todo el día es una tensión para mí (A)	1	2	3	4	5	6	7
5.	Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo (E)	1	2	3	4	5	6	7
6.	Estoy “quemado” por el trabajo (A)	1	2	3	4	5	6	7
7.	Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización (E)	1	2	3	4	5	6	7
8.	He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto (C)	1	2	3	4	5	6	7
9.	He perdido entusiasmo por mi trabajo (C)	1	2	3	4	5	6	7
10.	En mi opinión soy bueno en mi puesto (E)	1	2	3	4	5	6	7
11.	Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo (E)	1	2	3	4	5	6	7
12.	He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto (E)	1	2	3	4	5	6	7
13.	Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo (C)	1	2	3	4	5	6	7
14.	Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo (C)	1	2	3	4	5	6	7
15.	En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas (E)	1	2	3	4	5	6	7

Agotamiento	= (A)/5
Cinismo	= (C)/4
Eficacia profesional	= (E)/6

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA

Tabla 100. Cuestionario para la evaluación de resiliencia de Serrano Martínez-Universidad de Zaragoza (2010). Fuente: Elaboración propia.

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	A menudo	Siempre
1	2	3	4	5

Nº DE ÍTEM	CUESTIONES	1	2	3	4	5
1.	Siento melancolía al recordar situaciones del pasado	1	2	3	4	5
2.	Miro al futuro con optimismo, aunque este atravesando un mal momento	1	2	3	4	5
3.	Me adapto fácilmente a los cambios	1	2	3	4	5
4.	Cuando me culpan por algo injustamente me quedo callado y no me defiendo	1	2	3	4	5
5.	Suelo llevar mal equivocarme	1	2	3	4	5
6.	Opino que es bueno aprender de los errores	1	2	3	4	5
7.	En ocasiones me gustaría ser otra persona	1	2	3	4	5
8.	Me preocupo en exceso	1	2	3	4	5
9.	No soporto demasiado bien la presión	1	2	3	4	5
10.	En épocas de mucho trabajo siento ansiedad y nerviosismo	1	2	3	4	5
11.	Tras una discusión me siento hundido y vacío	1	2	3	4	5
12.	Considero que todas las personas son buenas	1	2	3	4	5
13.	Realizo mis cometidos, aunque este atravesando un mal momento	1	2	3	4	5
14.	Soy perseverante en lograr mis metas	1	2	3	4	5
15.	Siento miedo de que los demás me rechacen y me quede solo	1	2	3	4	5
16.	Me dejo llevar por las ideas establecidas socialmente	1	2	3	4	5
17.	Cuando recibo una mala noticia tardo días e incluso meses hasta que me repongo	1	2	3	4	5
18.	Veó las cosas blancas o negras, pero nunca veo el término medio	1	2	3	4	5
19.	No me importa lo que los demás piensen de mí	1	2	3	4	5
20.	No me suelen afectar las críticas ni positiva ni negativamente	1	2	3	4	5
21.	Me cuesta mucho reponerme de una separación emocional	1	2	3	4	5
22.	Ante cualquier contratiempo me siento inseguro y creo que no voy a ser capaz de soportarlo	1	2	3	4	5
23.	No sé hacer frente a situaciones difíciles	1	2	3	4	5
24.	Siempre espero que salga todo bien, de modo que no me preocupo en tomar las debidas precauciones	1	2	3	4	5
25.	Ante situaciones imprevistas siento que pierdo el control	1	2	3	4	5
26.	Tiendo a exagerar los acontecimientos negativos que me ocurren	1	2	3	4	5
27.	Soy de los que piensa que en todo lo malo hay algo bueno	1	2	3	4	5
28.	Me obsesiono con los acontecimientos negativos	1	2	3	4	5
29.	Sufro mucho cuando estoy un largo período de tiempo sin ver a Mis seres queridos.	1	2	3	4	5
30.	Me considero una persona íntegra	1	2	3	4	5
31.	Siempre digo todo lo que pienso, aunque eso me perjudique	1	2	3	4	5
32.	Tengo facilidad para encontrar el lado positivo a una situación negativa	1	2	3	4	5
33.	Suelo considerar desagradable e insoportable cualquier situación estresante	1	2	3	4	5
34.	Me enfrento a las situaciones estresantes sin dejar que me dominen las situaciones	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO ÚNICO

Tabla 101. Cuestionario único resultante tras unir el cuestionario del *burnout* y el cuestionario de resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

Nunca/ ninguna vez	Casi nunca/ alguna vez al año	Algunas veces/una vez al mes o menos	Regularmente/ algunas veces al mes	Bastantes veces/una vez por semana	Casi siempre/ algunas veces por semana	Siempre/ todos los días
0	1	2	3	4	5	6

Nº DE ÍTEM	CUESTIONES								
1.	Siento melancolía al recordar situaciones del pasado	1	2	3	4	5	6	7	
2.	Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
3.	Miro al futuro con optimismo, aunque esté atravesando un mal momento	1	2	3	4	5	6	7	
4.	Estoy consumido al final de un día de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
5.	Me adapto fácilmente a los cambios	1	2	3	4	5	6	7	
6.	Estoy cansado cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi puesto de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
7.	Cuando me culpan por algo injustamente me quedo callado y no me defiendo	1	2	3	4	5	6	7	
8.	Trabajar todo el día es una tensión para mí	1	2	3	4	5	6	7	
9.	Suelo llevar mal equivocarme	1	2	3	4	5	6	7	
10.	Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
11.	Opino que es bueno aprender de los errores	1	2	3	4	5	6	7	
12.	Estoy quemado por el trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
13.	En ocasiones me gustaría ser otra persona	1	2	3	4	5	6	7	
14.	Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización	1	2	3	4	5	6	7	
15.	Me preocupo en exceso	1	2	3	4	5	6	7	
16.	He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto	1	2	3	4	5	6	7	
17.	No soporto demasiado bien la presión	1	2	3	4	5	6	7	
18.	He perdido entusiasmo por mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
19.	En épocas de mucho trabajo siento ansiedad y nerviosismo	1	2	3	4	5	6	7	
20.	En mi opinión soy bueno en mi puesto	1	2	3	4	5	6	7	
21.	Tras una discusión me siento hundido y vacío	1	2	3	4	5	6	7	
22.	Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
23.	Considero que todas las personas son buenas	1	2	3	4	5	6	7	
24.	He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto	1	2	3	4	5	6	7	
25.	Realizo mis cometidos, aunque esté atravesando un mal momento	1	2	3	4	5	6	7	
26.	Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
27.	Soy perseverante en lograr mis metas	1	2	3	4	5	6	7	
28.	Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo	1	2	3	4	5	6	7	
29.	Siento miedo de que los demás me rechacen y me quede solo	1	2	3	4	5	6	7	
30.	En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas	1	2	3	4	5	6	7	

31.	Me dejo llevar por las ideas establecidas socialmente	1	2	3	4	5	6	7
32.	Cuando recibo una mala noticia tardo días e incluso meses hasta que me repongo	1	2	3	4	5	6	7
33.	Veó las cosas blancas o negras, pero nunca veo el término medio	1	2	3	4	5	6	7
34.	No me importa lo que los demás piensen de mí	1	2	3	4	5	6	7
35.	No me suelen afectar las críticas ni positiva ni negativamente	1	2	3	4	5	6	7
36.	Me cuesta mucho reponerme de una separación emocional	1	2	3	4	5	6	7
37.	Ante cualquier contratiempo me siento inseguro y creo que no voy a ser capaz de soportarlo	1	2	3	4	5	6	7
38.	No sé hacer frente a las situaciones difíciles	1	2	3	4	5	6	7
39.	Siempre espero que salga todo bien, de modo que no me preocupo en tomar las debidas precauciones	1	2	3	4	5	6	7
40.	Ante situaciones imprevistas siento que pierdo el control	1	2	3	4	5	6	7
41.	Tiendo a exagerar los acontecimientos negativos que me ocurren	1	2	3	4	5	6	7
42.	Soy de los que piensan que en todo lo malo hay algo bueno	1	2	3	4	5	6	7
43.	Me obsesiono con los acontecimientos negativos	1	2	3	4	5	6	7
44.	Sufro mucho cuando estoy un largo periodo de tiempo sin ver a mis seres queridos	1	2	3	4	5	6	7
45.	Me considero una persona íntegra	1	2	3	4	5	6	7
46.	Siempre digo todo lo que pienso, aunque eso me perjudique	1	2	3	4	5	6	7
47.	Tengo facilidad para encontrar el lado positivo a una situación negativa	1	2	3	4	5	6	7
48.	Suelo considerar desagradable e insoportable cualquier situación estresante	1	2	3	4	5	6	7
49.	Me enfrento a las situaciones estresantes sin dejar que me dominen las situaciones	1	2	3	4	5	6	7

Tabla 102. Puntuaciones obtenidas en las cuestiones que evalúan el constructo del *burnout* de este estudio. Fuente: Elaboración propia.

CUESTIONARIO DEL <i>BURNOUT</i>					
Nº DE ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
2	1	14	8,4	3,17	1,40
	2	47	28,1		
	3	50	29,9		
	4	22	13,2		
	5	23	13,8		
	6	9	5,4		
	7	2	1,2		
4	1	6	3,6	3,75	1,59
	2	35	21		
	3	46	27,5		
	4	28	16,8		
	5	21	12,6		
	6	22	13,2		
	7	9	5,4		
6	1	15	9,0	2,91	1,34
	2	61	36,5		
	3	52	31,1		
	4	16	9,6		
	5	11	6,6		
	6	10	6,0		
	7	2	1,2		
8	1	18	10,8	2,92	1,49
	2	64	38,3		
	3	44	26,3		
	4	19	11,4		
	5	6	3,6		
	6	9	5,4		
	7	7	4,2		
10	1			5,68	1,03
	2	1	0,6		
	3	7	4,2		
	4	17	10,2		
	5	20	12,0		
	6	96	57,5		
	7	26	15,6		
12	1	29	17,4	2,77	1,42
	2	55	32,9		
	3	42	25,1		
	4	20	12,0		
	5	10	6,0		
	6	9	5,4		
	7	2	1,2		
14	1			5,52	1,34
	2	2	1,2		
	3	16	9,6		
	4	22	13,2		
	5	26	15,6		
	6	55	32,9		
	7	46	27,5		

16	1	42	25,1	2,40	1,30
	2	62	37,1		
	3	40	24,0		
	4	8	4,8		
	5	8	4,8		
	6	6	3,6		
	7	1	0,6		
18	1	34	20,4	2,60	1,36
	2	58	34,7		
	3	43	25,7		
	4	14	8,4		
	5	10	6,0		
	6	6	3,6		
	7	2	1,2		
20	1			5,52	1,10
	2	2	1,2		
	3	7	4,2		
	4	23	13,8		
	5	30	18,0		
	6	81	48,5		
	7	24	14,4		
22	1			5,91	1,32
	2	6	3,6		
	3	8	4,8		
	4	9	5,4		
	5	19	11,4		
	6	55	32,9		
	7	70	41,9		
24	1			4,98	1,37
	2	5	3,0		
	3	27	16,2		
	4	25	15,0		
	5	42	25,1		
	6	46	27,5		
	7	22	13,2		
26	1	31	18,6	3,11	1,68
	2	45	26,9		
	3	31	18,6		
	4	14	8,4		
	5	29	17,4		
	6	14	8,4		
	7	3	1,8		
28	1	35	21,0	2,63	1,43
	2	59	35,3		
	3	40	24,0		
	4	12	7,2		
	5	11	6,6		
	6	7	4,2		
	7	3	1,8		
30	1	1	0,6	5,65	1,10
	2	1	0,6		
	3	6	3,6		
	4	20	12,0		
	5	19	11,4		
	6	92	55,1		

Tabla 103. Preguntas del Cuestionario único que evalúan la dimensión agotamiento emocional del *burnout* y resultados obtenidos. Fuente: Elaboración propia.

ESCALA DE AGOTAMIENTO EMOCIONAL					
Nº DE ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
2	1	14	8,4	3,17	1,40
	2	47	28,1		
	3	50	29,9		
	4	22	13,2		
	5	23	13,8		
	6	9	5,4		
	7	2	1,2		
4	1	6	3,6	3,75	1,59
	2	35	21,0		
	3	46	27,5		
	4	28	16,8		
	5	21	12,6		
	6	22	13,2		
	7	9	5,4		
6	1	15	9,0	2,91	1,34
	2	61	36,5		
	3	52	31,1		
	4	16	9,6		
	5	11	6,6		
	6	10	6,0		
	7	2	1,2		
8	1	18	10,8	2,92	1,49
	2	64	38,3		
	3	44	26,3		
	4	19	11,4		
	5	6	3,6		
	6	9	5,4		
	7	7	4,2		
12	1	29	17,4	2,77	1,42
	2	55	32,9		
	3	42	25,1		
	4	20	12,0		
	5	10	6,0		
	6	9	5,4		
	7	2	1,2		

Tabla 104. Preguntas del Cuestionario único que evalúan la dimensión cinismo del *burnout* y resultados obtenidos. Fuente: Elaboración propia.

ESCALA DE CINISMO					
Nº DE ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
16	1	42	25,1	2,40	1,30
	2	62	37,1		
	3	40	24,0		
	4	8	4,8		
	5	8	4,8		
	6	6	3,6		
	7	1	0,6		
18	1	34	20,4	2,60	1,36
	2	58	34,7		
	3	43	25,7		
	4	14	8,4		
	5	10	6,0		
	6	6	3,6		
	7	2	1,2		
26	1	31	18,6	3,11	1,68
	2	45	26,9		
	3	31	18,6		
	4	14	8,4		
	5	29	17,4		
	6	14	8,4		
	7	3	1,8		
28	1	35	21,0	2,63	1,43
	2	59	35,3		
	3	40	24,0		
	4	12	7,2		
	5	11	6,6		
	6	7	4,2		
	7	3	1,8		

Tabla 105. Preguntas del Cuestionario único que evalúan la dimensión eficacia personal/profesional del *burnout* y resultados obtenidos. Fuente: Elaboración propia.

ESCALA DE EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL					
Nº DE ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
10	1			5,68	1,03
	2	1	0,6		
	3	7	4,2		
	4	17	10,2		
	5	20	12,0		
	6	96	57,5		
	7	26	15,6		
14	1			5,52	1,34
	2	2	1,2		
	3	16	9,6		
	4	22	13,2		
	5	26	15,6		
	6	55	32,9		
	7	46	27,5		
20	1			5,52	1,10
	2	2	1,2		
	3	7	4,2		
	4	23	13,8		
	5	30	18,0		
	6	81	48,5		
	7	24	14,4		
22	1			5,91	1,32
	2	6	3,6		
	3	8	4,8		
	4	9	5,4		
	5	19	11,4		
	6	55	32,9		
	7	70	41,9		
24	1			4,98	1,37
	2	5	3,0		
	3	27	16,2		
	4	25	15,0		
	5	42	25,1		
	6	46	27,5		
	7	22	13,2		
30	1	1	0,6	5,65	1,10
	2	1	0,6		
	3	6	3,6		
	4	20	12,0		
	5	19	11,4		
	6	92	55,1		

Tabla 106. Preguntas del Cuestionario único que evalúan resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

CUESTIONARIO DE RESILIENCIA					
Nº DE ÍTEM	OPCIONES DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Ítem 1	1	28	16,8	2,47	0,93
	2	53	31,7		
	3	69	41,3		
	4	14	8,4		
	5	3	1,8		
Ítem 3	1			3,80	0,96
	2	18	10,8		
	3	42	25,1		
	4	62	37,1		
	5	45	26,9		
Ítem 5	1	1	0,6	3,82	0,82
	2	9	5,4		
	3	40	24,0		
	4	86	51,5		
	5	31	18,6		
Ítem 7	1	48	28,7	2,10	0,91
	2	67	40,1		
	3	42	25,1		
	4	8	4,8		
	5	2	1,2		
Ítem 9	1	11	6,6	2,93	0,99
	2	42	25,1		
	3	73	43,7		
	4	29	17,4		
	5	12	7,2		
Ítem 11	1			4,76	0,47
	2				
	3	3	1,8		
	4	34	20,4		
	5	130	77,8		
Ítem 13	1	82	49,1	1,80	0,96
	2	48	28,7		
	3	28	16,8		
	4	6	3,6		
	5	3	1,8		
Ítem 15	1	5	3,0	3,47	1,00
	2	24	14,4		
	3	49	29,3		
	4	65	38,9		
	5	5	14,4		
Ítem 17	1	22	13,2	2,59	0,93
	2	51	30,5		
	3	69	41,3		
	4	23	13,8		
	5	2	1,2		
Ítem 19	1	15	9,0	3,10	1,08
	2	30	18,0		
	3	61	33,5		
	4	46	27,5		

	5	15	9,0		
Ítem 21	1	9	5,4	2,98	0,94
	2	39	23,4		
	3	75	44,9		
	4	35	21,0		
	5	9	5,4		
Ítem 23	1	9	5,4	3,38	0,92
	2	15	9,0		
	3	55	32,9		
	4	79	47,3		
	5	9	5,4		
Ítem 25	1			4,57	0,54
	2	1	0,6		
	3	1	0,6		
	4	66	39,5		
	5	99	59,3		
Ítem 27	1			4,34	0,66
	2	1	0,6		
	3	15	9,0		
	4	78	46,7		
	5	73	43,7		
Ítem 29	1	60	35,9	1,97	0,93
	2	64	38,3		
	3	33	19,8		
	4	8	4,8		
	5	2	1,2		
Ítem 31	1	16	9,6	2,48	0,81
	2	72	43,1		
	3	63	37,7		
	4	15	9,0		
	5	1	0,6		
Ítem 32	1	23	13,8	2,38	0,85
	2	73	43,7		
	3	56	33,5		
	4	14	8,4		
	5	1	0,6		
Ítem 33	1	50	29,9	2,07	0,89
	2	66	39,5		
	3	42	25,1		
	4	8	4,8		
	5	1	0,6		
Ítem 34	1	9	5,4	2,62	0,83
	2	68	40,7		
	3	72	43,1		
	4	13	7,8		
	5	5	3,0		
Ítem 35	1	9	5,4	2,80	0,84
	2	46	27,5		
	3	86	51,5		
	4	21	12,6		
	5	5	3,0		
Ítem 36	1	9	5,4	3,13	1,00
	2	33	19,8		

	3	67	40,1		
	4	44	26,3		
	5	14	8,4		
Ítem 37	1	28	16,8	2,33	0,88
	2	72	43,1		
	3	53	31,7		
	4	12	7,2		
	5	2	1,2		
Ítem 38	1	32	19,2	2,11	0,79
	2	93	55,7		
	3	35	21,0		
	4	5	3,0		
	5	2	1,2		
Ítem 39	1	30	18,0	2,38	1,00
	2	73	43,7		
	3	40	24,0		
	4	19	11,4		
	5	5	3,0		
Ítem 40	1	12	7,2	2,37	0,70
	2	91	54,5		
	3	55	32,9		
	4	9	5,4		
	5				
Ítem 41	1	21	12,6	2,51	0,95
	2	69	41,3		
	3	50	29,9		
	4	24	14,4		
	5	3	1,8		
Ítem 42	1	3	1,8	3,57	0,98
	2	18	10,8		
	3	58	34,7		
	4	56	33,5		
	5	32	19,2		
Ítem 43	1	25	15,0	2,43	0,91
	2	68	40,7		
	3	54	32,3		
	4	18	10,8		
	5	2	1,2		
Ítem 44	1	11	6,6	3,10	1,00
	2	38	22,8		
	3	63	37,7		
	4	33	19,8		
	5	22	13,2		
Ítem 45	1			4,50	0,63
	2	1	0,6		
	3	9	5,4		
	4	63	37,7		
	5	94	56,3		
Ítem 46	1	4	2,4	3,53	0,86
	2	16	9,6		
	2	16	9,6		
	3	48	28,7		
	4	86	51,5		

	5	13	7,8		
Ítem 47	1	1	,6	3,62	0,87
	2	13	7,8		
	3	61	36,5		
	4	65	38,9		
	5	27	16,2		
Ítem 48	1	5	3,0	3,02	0,86
	2	36	21,6		
	3	86	51,5		
	4	31	18,6		
	5	9	5,4		
Ítem 49	1			3,51	0,76
	2	11	6,6		
	3	75	44,9		
	4	65	38,9		
	5	16	9,6		

Tabla 107. Corrección de la dimensión agotamiento emocional de la escala del *burnout* mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN AGOTAMIENTO EMOCIONAL	PERCENTIL EN QUE SE SITÚA
1	31	90
2	35	90
3	35	90
4	27	90
5	31	90
6	30	90
7	23	80
8	24	90
9	26	90
10	16	60
11	23	80
12	14	40
13	22	80
14	21	80
15	18	70
16	24	90
17	22	80
18	20	80
19	19	75
20	21	80
21	18	70
22	15	50
23	26	90
24	14	40
25	15	50
26	10	20
27	18	70
28	16	60
29	16	60
30	15	50
31	13	40
32	16	60

33	15	50
34	16	60
35	15	50
36	17	60
37	20	80
38	21	80
39	17	60
40	14	40
41	9	10
42	11	25
43	8	10
44	10	20
45	13	40
46	18	70
47	14	40
48	8	10
49	11	25
50	15	50
51	10	20
52	11	25
53	17	60
54	10	20
55	12	30
56	10	20
57	19	75
58	9	10
59	13	40
60	17	60
61	11	25
62	13	40
63	13	40
64	10	20
65	12	30
66	5	10
67	5	10
68	10	20
69	16	60
70	5	10
71	11	25
72	8	10
73	13	40
74	18	70
75	13	40
76	12	30
77	14	40
78	10	20
79	11	25
80	14	40
81	11	25
82	8	10
83	8	10
84	17	60
85	15	50

86	8	10
87	8	10
88	8	10
89	11	25
90	27	90
91	11	25
92	8	10
93	12	30
94	13	40
95	7	10
96	19	75
97	15	50
98	11	25
99	18	70
100	17	60
101	12	30
102	14	40
103	31	90
104	18	70
105	20	80
106	19	75
107	8	10
108	9	10
109	26	90
110	17	60
111	17	60
112	12	30
113	11	25
114	17	60
115	21	80
116	30	90
117	15	50
118	11	25
119	19	75
120	25	90
121	16	60
122	18	70
123	14	40
124	17	60
125	16	60
126	16	60
127	20	80
128	21	80
129	7	10
130	16	60
131	12	30
132	19	75
133	10	20
134	28	90
135	28	90
136	13	40
137	8	10
138	18	70

139	9	10
140	12	30
141	11	25
142	7	10
143	30	90
144	5	10
145	10	20
146	13	40
147	6	10
148	21	80
149	16	60
150	23	80
151	13	40
152	13	40
153	13	40
154	13	40
155	17	60
156	15	50
157	16	60
158	14	40
159	19	75
160	18	70
161	11	25
162	24	90
163	14	40
164	10	20
165	16	60
166	11	25
167	12	30

Tabla 108. Corrección de la dimensión cinismo de la escala del *burnout* mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN CINISMO	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	17	80
2	28	90
3	25	90
4	8	30
5	9	40
6	21	90
7	14	75
8	9	40
9	17	80
10	9	40
11	14	75
12	16	80
13	15	80
14	21	90
15	7	25
16	8	30
17	12	70
18	10	50
19	11	60

20	10	50
21	10	50
22	13	75
23	24	90
24	8	30
25	10	50
26	5	10
27	21	90
28	9	40
29	11	60
30	6	10
31	9	40
32	15	80
33	17	80
34	10	50
35	18	90
36	12	70
37	9	40
38	11	60
39	8	30
40	12	70
41	11	60
42	16	80
43	8	30
44	7	20
45	8	30
46	7	20
47	8	30
48	7	20
49	4	10
50	16	80
51	10	50
52	13	75
53	19	90
54	8	30
55	10	50
56	16	80
57	15	80
58	7	20
59	9	40
60	11	60
61	9	40
62	7	20
63	6	10
64	12	70
65	7	20
66	4	10
67	4	10
68	8	30
69	5	10
70	4	10
71	9	40
72	9	40

73	8	30
74	15	80
75	9	40
76	12	70
77	11	60
78	8	30
79	8	30
80	20	90
81	6	10
82	6	10
83	7	20
84	11	60
85	16	80
86	5	10
87	9	40
88	8	30
89	7	20
90	19	90
91	11	60
92	6	10
93	16	80
94	8	30
95	7	20
96	10	50
97	10	50
98	4	10
99	17	80
100	19	90
101	5	10
102	8	30
103	20	90
104	10	5
105	20	90
106	12	70
107	4	10
108	11	60
109	11	60
110	7	20
111	7	20
112	6	10
113	8	30
114	12	70
115	9	40
116	19	90
117	6	10
118	11	60
119	16	80
120	18	90
121	4	10
122	7	20
123	9	40
124	12	70
125	20	90

126	12	70
127	17	80
128	8	30
129	5	10
130	7	20
131	13	75
132	15	80
133	13	75
134	20	90
135	23	90
136	9	40
137	4	10
138	12	70
139	5	10
140	9	40
141	13	75
142	7	20
143	8	30
144	4	10
145	9	40
146	11	60
147	4	10
148	6	10
149	11	60
150	14	75
151	10	50
152	6	10
153	4	10
154	9	40
155	7	20
156	7	20
157	12	70
158	17	80
159	5	10
160	13	75
161	6	10
162	17	80
163	4	10
164	8	30
165	12	70
166	11	60
167	10	50

Tabla 109. Corrección de la dimensión eficacia personal/profesional de la escala del *burnout* mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	29	20
2	30	25
3	13	10
4	30	25
5	33	40
6	35	50
7	34	50
8	34	50
9	33	40
10	39	90
11	23	10
12	30	25
13	33	40
14	36	70
15	31	30
16	32	30
17	36	70
18	35	50
19	36	70
20	40	90
21	34	50
22	26	10
23	31	30
24	29	20
25	27	10
26	33	40
27	28	10
28	38	90
29	29	20
30	36	70
31	37	75
32	29	20
33	30	25
34	36	70
35	27	10
36	37	75
37	36	70
38	31	30
39	35	50
40	24	10
41	37	75
42	21	10
43	34	50
44	34	50
45	33	40
46	35	50
47	37	75
48	31	30

49	39	90
50	33	40
51	34	50
52	31	30
53	25	10
54	36	70
55	30	25
56	30	25
57	40	90
58	38	90
59	33	40
60	36	70
61	35	50
62	37	75
63	36	70
64	22	10
65	35	50
66	41	90
67	42	90
68	21	10
69	35	50
70	38	90
71	36	70
72	37	75
73	40	90
74	34	50
75	41	90
76	34	50
77	34	50
78	36	70
79	29	20
80	25	10
81	36	70
82	30	25
83	41	90
84	36	70
85	31	30
86	32	30
87	29	20
88	29	20
89	36	70
90	26	10
91	34	50
92	37	75
93	37	75
94	34	50
95	37	75
96	32	30
97	30	25
98	35	50
99	26	10
100	30	25

101	38	90
102	27	20
103	26	10
104	36	70
105	24	10
106	37	75
107	32	30
108	33	40
109	36	70
110	35	50
111	38	90
112	35	50
113	37	75
114	36	70
115	36	70
116	32	30
117	40	90
118	29	20
119	36	70
120	36	70
121	36	70
122	34	50
123	35	50
124	37	75
125	36	70
126	27	10
127	29	20
128	31	30
129	32	30
130	20	10
131	31	30
132	24	10
133	35	50
134	28	10
135	28	10
136	36	70
137	41	90
138	35	50
139	37	75
140	35	50
141	31	30
142	37	75
143	38	90
144	39	90
145	35	50
146	29	20
147	42	90
148	40	90
149	35	50
150	36	70
151	32	30
152	37	75
153	36	70

154	26	10
155	31	30
156	42	90
157	40	90
158	26	10
159	32	30
160	30	25
161	38	90
162	33	40
163	26	10
164	38	90
165	37	75
166	38	90
167	36	70

Tabla 110. Corrección de las dimensiones eficacia personal/profesional-agotamiento+cinismo de la escala del *burnout* mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EFICACIA – AGOTAMIENTO+CINISMO	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	-19	10
2	-33	10
3	-47	10
4	-5	10
5	-7	10
6	-16	10
7	-3	10
8	1	25
9	-10	10
10	14	60
11	-14	10
12	0	25
13	-4	10
14	-6	10
15	6	40
16	0	25
17	2	30
18	5	30
19	6	40
20	9	50
21	6	40
22	-2	20
23	-19	10
24	7	40
25	2	30
26	18	80
27	-11	10
28	13	60
29	2	30
30	15	70
31	15	70
32	-2	20
33	-2	20
34	10	50

35	-6	10
36	8	50
37	7	40
38	-1	25
39	10	50
40	-2	20
41	17	75
42	-6	10
43	18	80
44	17	75
45	12	60
46	10	50
47	15	70
48	16	75
49	24	90
50	2	30
51	14	60
52	7	40
53	-11	10
54	18	80
55	8	50
56	4	30
57	6	40
58	22	90
59	11	50
60	8	50
61	15	70
62	17	75
63	17	75
64	0	25
65	16	75
66	32	90
67	33	90
68	3	30
69	14	60
70	29	90
71	16	75
72	20	90
73	19	80
74	1	25
75	19	80
76	10	50
77	9	50
78	18	80
79	10	50
80	-9	10
81	19	80
82	16	75
83	26	90
84	8	50
85	0	25
86	19	80
87	12	60

88	13	60
89	18	80
90	-20	10
91	12	60
92	23	90
93	9	50
94	13	60
95	23	90
96	3	30
97	5	30
98	20	90
99	-9	10
100	-6	10
101	21	90
102	5	30
103	-25	10
104	8	50
105	-16	10
106	6	40
107	20	90
108	13	60
109	-1	25
110	11	50
111	14	60
112	17	75
113	18	80
114	7	40
115	6	40
116	-17	10
117	19	80
118	7	40
119	1	25
120	-7	10
121	16	75
122	9	50
123	12	60
124	8	50
125	0	25
126	-1	25
127	-8	10
128	2	30
129	20	90
130	-3	10
131	6	40
132	-10	10
133	12	60
134	-20	10
135	-23	10
136	14	60
137	29	90
138	5	30
139	23	90
140	14	60

141	7	40
142	23	90
143	0	25
144	30	90
145	16	75
146	5	30
147	32	90
148	13	60
149	8	50
150	-1	25
151	9	50
152	18	80
153	19	80
154	4	30
155	7	40
156	20	90
157	12	60
158	-5	10
159	8	50
160	-1	25
161	21	90
162	-8	10
163	8	50
164	20	90
165	9	50
166	16	75
167	14	60

Tabla 111. Corrección del Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional de la escala de resiliencia mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EL FACTOR I: Sensibilidad o afrontamiento emocional	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	17	50
2	23	90
3	20	90
4	17	50
5	17	50
6	18	70
7	20	90
8	15	15
9	18	70
10	16	30
11	19	85
12	14	10
13	17	50
14	16	30
15	15	15
16	15	15
17	18	70
18	13	10
19	18	70
20	19	85

21	16	30
22	16	30
23	17	50
24	21	90
25	16	30
26	15	15
27	17	50
28	15	15
29	17	50
30	16	30
31	17	50
32	19	85
33	16	30
34	20	90
35	20	90
36	18	70
37	18	70
38	19	85
39	15	15
40	18	70
41	15	15
42	16	30
43	15	15
44	16	30
45	18	70
46	18	70
47	15	15
48	16	30
49	15	15
50	14	10
51	18	70
52	18	70
53	23	90
54	15	15
55	17	50
56	15	15
57	19	85
58	17	50
59	17	50
60	17	50
61	15	15
62	16	30
63	16	30
64	17	50
65	15	15
66	22	90
67	14	10
68	17	50
69	17	50
70	14	10
71	14	10
72	15	15
73	16	30

74	19	85
75	16	85
76	15	15
77	19	85
78	16	30
79	17	50
80	13	10
81	13	10
82	16	30
83	13	10
84	17	50
85	18	70
86	16	30
87	17	50
88	15	15
89	19	85
90	17	50
91	14	10
92	14	10
93	17	50
94	16	30
95	14	10
96	20	90
97	14	10
98	15	15
99	14	10
100	19	85
101	17	50
102	16	30
103	16	30
104	20	90
105	15	15
106	19	85
107	16	30
108	14	10
109	18	70
110	16	30
111	16	30
112	17	50
113	18	70
114	20	90
115	18	70
116	19	85
117	17	50
118	17	50
119	20	90
120	18	70
121	18	70
122	17	50
123	14	10
124	18	70
125	18	70
126	19	85

127	17	50
128	17	50
129	14	10
130	15	15
131	16	30
132	17	50
133	18	70
134	21	90
135	22	90
136	16	30
137	15	15
138	18	70
139	16	30
140	18	70
141	21	90
142	14	10
143	17	50
144	16	30
145	15	15
146	16	30
147	15	15
148	17	50
149	23	90
150	15	15
151	18	70
152	18	70
153	18	70
154	19	85
155	16	30
156	15	15
157	13	10
158	21	90
159	15	15
160	20	90
161	19	85
162	17	50
163	14	10
164	17	50
165	17	50
166	13	10
167	16	30

Tabla 112. Corrección del Factor II: Superación o afrontamiento conductual de la escala resiliencia mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EL FACTOR II: Superación o afrontamiento conductual	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	31	50
2	36	95
3	27	10
4	35	95
5	30	30
6	31	50
7	31	50
8	26	10
9	31	50
10	32	65
11	30	30
12	29	25
13	32	65
14	31	50
15	31	50
16	35	95
17	32	65
18	25	10
19	30	30
20	37	95
21	36	95
22	27	10
23	33	75
24	30	30
25	27	10
26	29	25
27	33	75
28	32	65
29	30	30
30	31	50
31	31	50
32	30	30
33	30	30
34	30	30
35	30	30
36	35	95
37	32	65
38	33	75
39	31	50
40	28	15
41	33	75
42	27	10
43	30	30
44	29	25
45	31	50
46	33	75
47	28	15
48	30	30
49	34	85

50	30	30
51	28	15
52	25	10
53	32	65
54	30	30
55	30	30
56	26	10
57	36	95
58	31	50
59	31	50
60	32	65
61	30	30
62	30	30
63	33	75
64	26	10
65	32	65
66	34	85
67	26	10
68	28	15
69	31	50
70	29	25
71	30	30
72	31	50
73	33	75
74	34	85
75	32	65
76	30	30
77	35	95
78	33	75
79	31	50
80	28	15
81	27	10
82	25	10
83	27	10
84	37	95
85	27	10
86	31	50
87	35	95
88	31	50
89	31	50
90	30	30
91	29	25
92	34	85
93	30	30
94	29	25
95	26	10
96	31	50
97	32	65
98	30	30
99	32	65
100	28	15
101	35	95
102	28	15

103	28	15
104	32	65
105	27	10
106	36	95
107	33	75
108	28	15
109	33	75
110	29	25
111	32	65
112	30	30
113	35	95
114	33	75
115	36	95
116	33	75
117	30	30
118	26	10
119	35	95
120	33	75
121	32	65
122	31	50
123	25	10
124	30	30
125	34	85
126	28	15
127	34	85
128	31	50
129	29	25
130	28	15
131	34	85
132	30	30
133	33	75
134	30	30
135	28	15
136	29	25
137	30	30
138	31	50
139	30	30
140	32	65
141	31	50
142	29	25
143	36	95
144	34	85
145	30	30
146	30	30
147	27	10
148	31	50
149	32	65
150	31	50
151	29	25
152	34	85
153	31	50
154	33	75
155	32	65

156	29	25
157	35	95
158	28	15
159	29	25
160	33	75
161	34	85
162	28	15
163	27	10
164	32	65
165	30	30
166	30	30
167	31	50

Tabla 113. Corrección del Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo de la escala resiliencia mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EL FACTOR III: Positivismo u optimismo ingenuo	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	17	80
2	24	95
3	18	90
4	13	25
5	12	10
6	18	90
7	19	95
8	13	25
9	16	65
10	13	25
11	18	90
12	11	10
13	16	65
14	16	65
15	16	65
16	11	10
17	16	65
18	16	65
19	16	65
20	19	95
21	16	65
22	14	40
23	13	25
24	20	95
25	15	50
26	12	10
27	12	10
28	15	45
29	14	40
30	13	25
31	16	65
32	17	80
33	15	50
34	16	65
35	21	95

36	19	95
37	17	80
38	15	50
39	13	25
40	16	65
41	15	50
42	15	50
43	12	10
44	11	10
45	17	80
46	15	50
47	12	10
48	12	10
49	12	10
50	14	40
51	15	50
52	16	65
53	23	95
54	14	40
55	16	65
56	13	25
57	13	25
58	14	40
59	14	40
60	15	50
61	15	50
62	13	25
63	12	10
64	16	65
65	16	65
66	11	10
67	12	10
68	14	40
69	15	50
70	10	10
71	12	10
72	17	80
73	12	10
74	15	50
75	13	25
76	12	10
77	19	95
78	17	80
79	12	10
80	13	25
81	13	25
82	14	40
83	11	10
84	16	65
85	13	25
86	17	80
87	17	80
88	15	50

89	16	65
90	15	45
91	13	25
92	15	50
93	15	45
94	16	65
95	12	10
96	16	65
97	14	40
98	11	10
99	16	65
100	18	90
101	15	50
102	16	65
103	13	25
104	15	50
105	16	65
106	16	65
107	10	10
108	12	10
109	15	50
110	12	10
111	11	10
112	18	90
113	16	65
114	15	50
115	17	80
116	13	25
117	15	50
118	16	65
119	16	65
120	12	10
121	18	90
122	16	65
123	12	10
124	17	80
125	17	80
126	17	80
127	20	95
128	14	40
129	15	50
130	17	80
131	13	25
132	14	40
133	11	10
134	22	95
135	19	95
136	14	40
137	12	10
138	16	65
139	12	10
140	18	90
141	12	10

142	11	10
143	14	40
144	15	50
145	16	65
146	17	80
147	10	10
148	12	10
149	17	80
150	12	10
151	15	50
152	15	50
153	13	25
154	19	95
155	16	65
156	9	10
157	13	25
158	15	50
159	15	50
160	20	95
161	13	25
162	13	25
163	12	10
164	13	25
165	16	65
166	14	40
167	12	10

Tabla 114. Corrección del Factor IV: Pensamiento estereotipado de la escala resiliencia mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EL FACTOR IV: Pensamiento estereotipado	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	12	85
2	10	50
3	18	95
4	11	80
5	12	85
6	14	95
7	13	90
8	10	50
9	12	85
10	7	15
11	13	90
12	8	25
13	9	40
14	12	85
15	11	70
16	11	70
17	8	25
18	10	50
19	11	70
20	10	50
21	10	50
22	8	25

23	14	95
24	10	50
25	10	50
26	9	40
27	12	85
28	11	70
29	9	40
30	10	50
31	8	25
32	10	50
33	12	85
34	10	50
35	12	85
36	8	25
37	10	50
38	11	70
39	8	25
40	11	70
41	9	40
42	13	90
43	8	25
44	7	15
45	7	15
46	9	40
47	8	25
48	8	25
49	8	25
50	11	70
51	9	40
52	10	50
53	13	90
54	6	10
55	8	25
56	8	25
57	9	40
58	8	25
59	11	70
60	11	70
61	8	25
62	5	10
63	8	25
64	12	85
65	9	40
66	10	50
67	6	10
68	9	40
69	9	40
70	8	25
71	7	15
72	7	15
73	8	25
74	10	50
75	7	15

76	10	50
77	10	50
78	6	10
79	8	25
80	17	95
81	7	15
82	6	10
83	4	10
84	9	40
85	5	10
86	5	10
87	8	25
88	5	10
89	10	50
90	11	70
91	8	25
92	7	15
93	11	70
94	10	50
95	6	10
96	12	85
97	10	50
98	6	10
99	10	50
100	11	70
101	10	50
102	7	15
103	17	95
104	12	85
105	10	50
106	10	50
107	6	10
108	6	10
109	12	85
110	6	10
111	8	25
112	13	90
113	7	15
114	10	50
115	13	90
116	9	40
117	9	40
118	11	70
119	11	70
120	7	15
121	9	40
122	9	40
123	10	50
124	9	40
125	8	25
126	10	50
127	11	70
128	10	50

129	5	10
130	9	40
131	10	50
132	10	50
133	12	85
134	16	95
135	14	95
136	8	25
137	4	10
138	11	70
139	6	10
140	11	70
141	9	40
142	4	10
143	13	90
144	6	10
145	9	40
146	9	40
147	5	10
148	7	15
149	14	95
150	10	50
151	7	15
152	9	40
153	10	50
154	9	40
155	14	95
156	8	25
157	9	40
158	13	90
159	12	85
160	12	85
161	10	50
162	11	70
163	6	10
164	7	15
165	11	70
166	9	40
167	10	50

Tabla 115. Corrección del Factor V: Tolerancia a la frustración de la escala resiliencia mediante percentiles. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALORES OBTENIDOS EN EL FACTOR V: Tolerancia a la frustración	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	14	80
2	18	95
3	17	95
4	15	90
5	13	65
6	17	95
7	16	95
8	11	40

9	13	65
10	11	40
11	12	50
12	10	20
13	13	65
14	14	80
15	12	50
16	10	20
17	16	95
18	13	65
19	15	90
20	17	95
21	14	80
22	11	35
23	14	80
24	13	65
25	13	65
26	11	35
27	12	50
28	11	35
29	12	50
30	10	20
31	11	35
32	12	50
33	13	65
34	14	80
35	13	65
36	11	35
37	12	50
38	13	65
39	7	10
40	12	50
41	9	10
42	14	80
43	9	10
44	7	10
45	11	35
46	16	95
47	11	35
48	12	50
49	9	10
50	14	80
51	10	20
52	13	65
53	15	90
54	9	10
55	13	65
56	11	35
57	15	90
58	12	50
59	13	65
60	12	50
61	10	20

62	7	10
63	9	10
64	11	35
65	11	35
66	12	50
67	4	10
68	11	35
69	11	35
70	7	10
71	14	80
72	14	80
73	11	35
74	12	50
75	11	35
76	11	35
77	14	80
78	9	10
79	9	10
80	12	50
81	7	10
82	8	10
83	7	10
84	11	35
85	11	35
86	12	50
87	13	65
88	11	35
89	13	65
90	14	80
91	9	10
92	10	20
93	15	90
94	10	20
95	7	10
96	16	95
97	10	20
98	9	10
99	13	65
100	13	65
101	9	10
102	11	35
103	13	65
104	9	10
105	12	50
106	12	50
107	10	20
108	9	10
109	12	50
110	12	50
111	9	10
112	13	65
113	13	65
114	12	50

115	12	50
116	17	95
117	10	20
118	12	50
119	13	65
120	9	10
121	12	50
122	14	80
123	9	10
124	10	20
125	14	80
126	14	80
127	11	35
128	13	65
129	9	10
130	14	80
131	12	50
132	11	35
133	10	20
134	16	95
135	16	95
136	11	35
137	4	10
138	14	80
139	7	10
140	10	20
141	15	90
142	5	10
143	16	95
144	11	35
145	10	20
146	9	10
147	7	10
148	8	10
149	15	90
150	12	50
151	14	80
152	10	20
153	10	20
154	11	35
155	16	95
156	7	10
157	16	95
158	12	50
159	11	35
160	13	65
161	11	35
162	12	50
163	10	20
164	7	10
165	11	35
166	14	80
167	12	50

Tabla 116. Corrección del Cuestionario único. Factor I: Personalidad de los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALORES OBTENIDOS EN EL FACTOR I: Personalidad de los/las docentes	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	29	90
2	40	90
3	31	90
4	28	90
5	22	50
6	25	70
7	29	90
8	20	30
9	27	80
10	20	30
11	27	80
12	14	10
13	24	60
14	25	70
15	23	60
16	21	40
17	24	60
18	20	30
19	25	70
20	33	90
21	28	90
22	18	20
23	25	70
24	28	90
25	21	40
26	18	20
27	24	60
28	19	25
29	22	50
30	17	10
31	18	20
32	24	60
33	24	60
34	27	80
35	32	90
36	26	75
37	22	50
38	27	80
39	17	10
40	23	50
41	17	10
42	23	50
43	14	10
44	15	10
45	20	30
46	29	90
47	15	10

48	15	10
49	18	20
50	25	70
51	22	50
52	22	50
53	32	90
54	17	10
55	23	50
56	20	30
57	28	90
58	21	40
59	25	70
60	22	50
61	21	40
62	13	10
63	19	25
64	21	40
65	22	50
66	24	60
67	8	10
68	21	40
69	25	70
70	11	10
71	22	50
72	24	60
73	20	30
74	23	60
75	19	25
76	15	10
77	27	80
78	21	40
79	20	30
80	20	30
81	13	10
82	16	10
83	11	10
84	24	60
85	21	40
86	23	60
87	26	75
88	18	20
89	27	80
90	27	80
91	17	10
92	19	25
93	24	60
94	20	30
95	13	10
96	31	90
97	20	30
98	13	10

99	24	60
100	26	75
101	20	30
102	22	50
103	21	40
104	22	50
105	21	40
106	28	90
107	19	25
108	14	10
109	25	70
110	20	30
111	19	25
112	29	90
113	28	90
114	21	40
115	30	90
116	28	90
117	16	10
118	25	70
119	26	75
120	20	30
121	28	90
122	26	75
123	16	10
124	22	50
125	21	40
126	27	80
127	28	90
128	24	60
129	19	25
130	17	10
131	23	60
132	21	40
133	18	20
134	32	90
135	30	90
136	21	40
137	10	10
138	27	80
139	16	10
140	24	60
141	22	50
142	12	10
143	27	80
144	21	40
145	21	40
146	22	50
147	11	10
148	18	20
149	31	90

150	22	50
151	25	70
152	24	60
153	24	60
154	26	75
155	31	90
156	13	10
157	27	80
158	27	80
159	19	25
160	31	90
161	19	25
162	21	40
163	15	10
164	16	10
165	19	25
166	20	30
167	21	40

Tabla 117. Corrección del Factor II: Eficacia en el trabajo. Aspectos positivos del trabajo. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EL FACTOR II DEL CUESTIONARIO ÚNICO: Eficacia en el trabajo. Aspectos positivos en el trabajo.	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	22	10
2	25	10
3	9	10
4	26	20
5	31	60
6	33	75
7	27	30
8	29	40
9	30	50
10	33	75
11	21	10
12	29	40
13	30	50
14	32	70
15	29	40
16	31	60
17	32	70
18	29	40
19	31	60
20	37	90
21	28	30
22	25	10
23	29	40
24	24	10
25	26	20
26	28	30
27	28	30

28	34	80
29	25	10
30	32	70
31	32	70
32	26	20
33	28	30
34	31	60
35	25	10
36	32	70
37	34	80
38	26	20
39	35	90
40	20	10
41	33	80
42	21	10
43	33	75
44	32	70
45	29	40
46	33	75
47	35	90
48	28	30
49	36	90
50	27	30
51	29	40
52	27	30
53	18	10
54	32	70
55	26	20
56	28	30
57	32	70
58	34	80
59	25	10
60	30	50
61	31	60
62	30	50
63	33	75
64	19	10
65	31	60
66	35	90
67	37	90
68	19	10
69	30	50
70	35	90
71	31	60
72	34	80
73	34	80
74	30	50
75	36	90
76	32	70
77	32	70
78	34	80
79	29	40
80	21	10

81	30	50
82	24	10
83	36	90
84	31	60
85	27	30
86	27	30
87	27	30
88	25	10
89	30	50
90	22	10
91	28	30
92	32	70
93	31	70
94	30	50
95	36	90
96	28	30
97	28	30
98	32	70
99	23	10
100	25	10
101	33	75
102	27	30
103	24	10
104	32	70
105	21	10
106	31	60
107	27	25
108	32	70
109	31	60
110	30	50
111	35	90
112	29	40
113	33	75
114	30	50
115	31	60
116	30	50
117	35	90
118	26	20
119	33	75
120	35	90
121	30	50
122	27	25
123	28	30
124	32	70
125	33	75
126	23	10
127	22	10
128	28	30
129	27	25
130	17	10
131	30	50
132	24	10
133	32	70

134	22	10
135	23	10
136	30	50
137	37	90
138	30	50
139	32	70
140	30	50
141	25	10
142	33	75
143	35	90
144	34	80
145	29	40
146	27	25
147	37	90
148	35	90
149	31	60
150	35	90
151	27	25
152	33	75
153	30	50
154	22	10
155	27	25
156	36	90
157	36	90
158	23	10
159	30	50
160	27	25
161	34	80
162	29	40
163	25	10
164	33	75
165	31	60
166	34	80
167	34	80

Tabla 118. Corrección del Factor III: Aspectos negativos de la situación. Fuente: Elaboración propia.
Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EL FACTOR III DEL CUESTIONARIO ÚNICO: Aspectos negativos de la situación	PERCENTIL EN EL QUE SE SITUÁ
1	30	90
2	42	90
3	39	90
4	19	60
5	22	75
6	33	90
7	23	80
8	17	50
9	27	90
10	15	40
11	23	80
12	22	75

13	25	80
14	29	90
15	14	40
16	19	60
17	21	75
18	18	60
19	18	60
20	20	70
21	17	50
22	19	60
23	35	90
24	14	40
25	16	50
26	9	10
27	29	90
28	15	40
29	17	50
30	12	25
31	14	40
32	23	80
33	23	80
34	16	50
35	23	80
36	20	70
37	18	60
38	21	75
39	14	40
40	18	60
41	14	40
42	21	75
43	11	10
44	11	10
45	15	40
46	13	30
47	15	40
48	11	10
49	8	10
50	23	80
51	14	40
52	18	60
53	28	90
54	12	25
55	15	40
56	20	70
57	24	80
58	11	10
59	15	40
60	19	60
61	14	40
62	12	25
63	12	25
64	16	50
65	12	25

66	6	10
67	6	10
68	12	20
69	12	20
70	6	10
71	16	50
72	12	20
73	13	30
74	24	80
75	14	40
76	18	60
77	16	50
78	11	10
79	12	20
80	24	80
81	11	10
82	9	10
83	12	20
84	20	70
85	20	70
86	7	10
87	12	20
88	11	10
89	11	10
90	31	90
91	15	40
92	9	10
93	21	75
94	13	30
95	10	10
96	18	60
97	17	50
98	9	10
99	26	80
100	26	80
101	11	10
102	14	40
103	33	90
104	19	60
105	27	90
106	19	60
107	7	10
108	15	40
109	22	75
110	13	30
111	14	40
112	10	10
113	13	30
114	19	60
115	17	50
116	31	90
117	12	25
118	16	50

119	25	80
120	29	90
121	11	10
122	15	40
123	14	40
124	20	70
125	29	90
126	19	60
127	26	80
128	17	50
129	8	10
130	14	40
131	18	60
132	24	80
133	17	50
134	33	90
135	33	90
136	15	40
137	7	10
138	20	70
139	9	10
140	14	40
141	17	50
142	11	10
143	21	75
144	6	10
145	13	30
146	17	50
147	6	10
148	15	40
149	18	60
150	23	80
151	15	40
152	11	10
153	10	10
154	14	40
155	14	40
156	14	40
157	20	70
158	23	80
159	14	40
160	21	75
161	10	10
162	28	90
163	9	10
164	12	20
165	19	60
166	15	40
167	16	50

Tabla 119. Corrección del Factor IV: Síntomas de agotamiento en los/las docentes. Fuente: Elaboración propia. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALOR EN EL FACTOR IV DEL CUESTIONARIO ÚNICO: Síntomas de agotamiento en los/las docentes	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	39	90
2	45	90
3	43	90
4	37	90
5	40	90
6	38	90
7	29	90
8	31	80
9	33	90
10	22	50
11	30	80
12	21	50
13	28	80
14	30	80
15	25	70
16	33	90
17	30	80
18	26	75
19	27	80
20	28	80
21	26	75
22	19	30
23	33	90
24	20	40
25	20	40
26	17	25
27	24	60
28	24	60
29	22	50
30	21	50
31	20	40
32	21	50
33	21	50
34	23	60
35	20	40
36	24	60
37	27	80
38	28	80
39	24	60
40	21	50
41	17	25
42	15	10
43	15	10
44	16	20
45	19	30
46	26	75
47	23	60
48	15	10

49	19	30
50	22	50
51	15	10
52	15	10
53	25	70
54	16	20
55	19	30
56	13	10
57	28	80
58	15	10
59	21	50
60	24	60
61	17	25
62	20	40
63	19	30
64	16	20
65	16	20
66	10	10
67	9	10
68	15	10
69	24	60
70	10	10
71	16	20
72	13	10
73	20	40
74	24	60
75	19	30
76	21	50
77	21	50
78	16	20
79	18	30
80	20	40
81	18	30
82	12	10
83	12	10
84	26	75
85	19	30
86	15	10
87	16	20
88	15	10
89	17	25
90	33	90
91	17	25
92	15	10
93	17	25
94	18	30
95	11	10
96	26	75
97	21	50
98	18	30
99	27	80
100	24	60
101	22	60

102	19	30
103	38	90
104	26	75
105	26	75
106	26	75
107	15	10
108	13	10
109	34	90
110	22	50
111	25	70
112	19	30
113	17	25
114	25	70
115	29	80
116	38	90
117	23	60
118	16	20
119	27	80
120	30	80
121	22	50
122	25	70
123	19	30
124	24	60
125	21	50
126	21	50
127	28	80
128	29	80
129	12	10
130	22	50
131	19	30
132	26	75
133	16	20
134	36	90
135	34	90
136	20	30
137	14	10
138	25	70
139	15	10
140	19	30
141	18	30
142	11	10
143	39	90
144	13	10
145	16	20
146	19	30
147	12	10
148	29	90
149	24	60
150	30	90
151	20	40
152	20	40
153	19	30
154	20	40

155	24	60
156	21	50
157	25	70
158	19	30
159	26	75
160	23	60
161	19	30
162	32	90
163	20	40
164	18	30
165	24	60
166	18	30
167	20	40

Tabla 120. Corrección del Factor V: Aspectos relacionados con los logros y cogniciones de los/las docentes. Fuente: Elaboración propia.

SUJETOS	VALORES EN EL FACTOR V DEL CUESTIONARIO ÚNICO: Aspectos relacionados con los logros de los/las docentes	PERCENTIL EN EL QUE SE SITÚA
1	11	30
2	17	90
3	6	10
4	15	90
5	10	20
6	11	30
7	10	20
8	12	50
9	11	30
10	13	60
11	8	10
12	11	30
13	13	60
14	12	50
15	7	10
16	12	50
17	13	60
18	11	30
19	14	75
20	12	50
21	15	90
22	7	10
23	10	20
24	12	50
25	8	10
26	15	90
27	11	30
28	13	60
29	9	10
30	12	50
31	14	75
32	9	10
33	7	10

34	12	10
35	9	10
36	11	30
37	10	20
38	13	60
39	12	50
40	10	20
41	16	90
42	9	10
43	10	20
44	11	30
45	13	60
46	10	20
47	12	50
48	13	60
49	14	75
50	11	30
51	11	30
52	10	20
53	15	90
54	14	75
55	11	30
56	5	10
57	17	90
58	12	50
59	13	60
60	13	60
61	12	50
62	16	90
63	12	50
64	9	10
65	11	30
66	15	90
67	11	30
68	9	10
69	14	75
70	14	75
71	11	30
72	9	10
73	15	90
74	11	30
75	15	90
76	10	20
77	10	20
78	14	75
79	10	20
80	6	10
81	11	30
82	11	30
83	14	75
84	15	90
85	10	20
86	14	75

87	12	50
88	14	75
89	12	50
90	8	10
91	14	75
92	15	90
93	12	50
94	10	20
95	9	10
96	10	20
97	11	30
98	11	30
99	14	75
100	11	30
101	16	90
102	8	10
103	10	20
104	15	90
105	8	10
106	14	75
107	14	75
108	10	20
109	11	30
110	14	75
111	13	60
112	11	30
113	14	75
114	16	90
115	15	90
116	11	30
117	13	60
118	11	30
119	12	50
120	10	20
121	14	75
122	15	90
123	12	50
124	12	50
125	14	75
126	11	30
127	15	90
128	13	60
129	12	50
130	9	10
131	11	30
132	9	10
133	13	60
134	13	60
135	7	10
136	12	50
137	12	50
138	14	75
139	15	90

140	13	60
141	16	90
142	13	60
143	13	60
144	14	75
145	14	75
146	12	50
147	16	90
148	16	90
149	9	10
150	10	20
151	14	75
152	12	50
153	14	75
154	13	60
155	11	30
156	13	60
157	14	75
158	7	10
159	10	20
160	9	10
161	12	50
162	13	60
163	12	50
164	15	90
165	14	75
166	13	60
167	12	50

CORRELACIONES

Tabla 121. Correlaciones de los factores del *burnout* con los factores de la resiliencia. Fuente: Elaboración propia.

		AGOTAMIENTO	CINISMO	EFICACIA	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	1	0,58**	-0,24**	0,37**	0,20**	0,33**	0,61**	0,58**
	Sig. (bilateral)		0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00
	N	167	167	167	167	167	167	167	176
CINISMO	Correlación de Pearson	0,58**	1	-0,21**	0,30**	0,06	0,29**	0,47**	0,48**
	Sig. (bilateral)	0,00		0,01	0,00	0,41	0,00	0,00	0,00
	N	167	167	167	167	167	167	167	167
EFICACIA PERSONAL/PROFESIONAL	Correlación de Pearson	-0,24**	-0,21**	1	-0,18*	0,31**	-0,34	-0,41**	-0,31**
	Sig. (bilateral)	0,00	0,01		0,02	0,00	0,00**	0,00	0,000
	N	167	167	167	167	167	167	167	167
FACTOR I	Correlación de Pearson	0,37	0,30**	-0,18*	1	0,32**	0,56**	0,43**	0,50**
	Sig. (bilateral)	0,00**	0,00	0,02		0,00	0,00	0,00	0,000
	N	167	167	167	167	167	167	167	167
FACTOR II	Correlación de Pearson	0,20**	0,06	0,31**	0,32**	1	0,19*	0,08	0,26**
	Sig. (bilateral)	0,01	0,41	0,00	0,00		0,01	0,28	0,001
	N	167	167	167	167	167	167	167	167
FACTOR III	Correlación de Pearson	0,33**	0,29**	-0,34**	0,56**	0,19*	1	0,41**	0,54**
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01		0,00	0,000
	N	167	167	167	167	167	167	167	167
FACTOR IV	Correlación de Pearson	0,61**	0,47**	-0,41**	0,43**	0,08	0,41**	1	0,59**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,284	0,000		0,000
	N	167	167	167	167	167	167	167	167
FACTOR V	Correlación de Pearson	0,58**	0,48**	-0,31**	0,50**	0,26**	0,54**	0,59**	1
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	N	167	167	167	167	167	167	167	167

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 122. Correlaciones del Cuestionario único. Fuente: Elaboración propia.

		FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	FACTOR IV	FACTOR V
FACTOR I	Correlación de Pearson	1	-0,38**	0,56**	0,56**	-0,08
	Sig. (bilateral)		0,00	0,00	0,00	0,33
	N	167	167	167	167	167
FACTOR II	Correlación de Pearson	-0,38**	1	-0,41**	-0,22**	0,38**
	Sig. (bilateral)	0,00		0,00	0,00	0,00
	N	167	167	167	167	167
FACTOR III	Correlación de Pearson	0,56**	-0,41**	1	0,77**	-0,27**
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00		0,00	0,00
	N	167	167	167	167	167
FACTOR IV	Correlación de Pearson	0,56**	-0,22**	0,77**	1	-0,05
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00		0,52
	N	167	167	167	167	167
FACTOR V	Correlación de Pearson	-0,08	0,38**	-0,27**	-0,05	1
	Sig. (bilateral)	0,33	0,00	0,00	0,52	
	N	167	167	167	167	167

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).